

**UNIVERZA V LJUBLJANI**

**PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**JANA GRAH**

**KONCEPT TIMSKEGA SOUSTVARJANJA V PEDAGOŠKI PRAKSI**

**MAGISTRSKO DELO**

**Mentorica:**

**dr. Marija Kavkler, izr. prof.**

**Somentorica:**

**dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, izr. prof.**

**LJUBLJANA 2009**



## ZAHVALE

Zahvaljujem se  
mentorici dr. Mariji Kavkler, izr. prof.,  
in somentorici dr. Gabi Čaćinovič Vogrinčič, izr. prof.,  
za strokovno svetovanje in pomoč  
ter vsem sodelujočim, ki bili vključeni v raziskavo  
in so mi pomagali pri nastajanju magistrskega dela.

Hvala mojim otrokom in družini  
za razumevanje in spodbudne besede ter dragoceno pomoč.

Posebna zahvala gre tebi, Drago,  
ki si v vseh mojih vzponih in padcih verjel vame, me optimistično spodbujal ter  
mi nesebično pomagal.



# IZVLEČEK

Timsko delo, sodelovanje med učitelji, starši in učenci ter širšega in ožjega socialnega okolja postaja najuspešnejši način nudenja pomoči ter možnost za razvoj kakovostnih programov za učence s posebnimi potrebami v pogojih inkluzije. Za današnji svet je značilno, da se znanje in tehnologija izjemno hitro razvijata, kar vpliva na mnoge spremembe v družbi. Vse glasnejše so zahteve po spremembah v šolstvu, ki bi učinkoviteje in kakovostneje sledile razvoju sodobne družbe. Inkluzija je sistem intervencij, s katerim poskušamo delno ali v celoti vključiti osebe s posebnimi potrebami v ožjo skupino in širše socialno okolje. V teoretičnem delu je predstavljena inkluzija, timsko delo ter koncept delovnega odnosa in osebnega stika.

Koncept delovnega odnosa, ki je že preizkušen v socialni praksi kot odnos med socialno delavko in uporabnikom, definiran kot delovni odnos, lahko sledi spremembam, ki se odražajo v pedagoškem delu. Koncept delovnega odnosa na novo definira individualizirani program kot izvirni projekt soustvarjanja vseh članov tima za vsakega učenca/dijaka (V nadaljevanju besedila bom uporabljala besedo učenec.) posebej, skupaj z njim.

V vzorec oseb sta zajeti dve skupini strokovnih delavcev, ki sta v treh šolskih letih sodelovali v razvojnem projektu Inkluzivni timi. V prvi skupini je 48 oseb, ki so člani inkluzivnih timov, v drugi skupini je 67 oseb, ki so člani šolskih timov. V šolskih timih je vključenih 8 učencev s posebnimi potrebami na osnovni šoli ter trije dijaki s posebnimi potrebami v srednji šoli. Člani inkluzivnih in šolskih timov, učenci ter njihovi starši so bili zbrani po enotah Zavodov Republike Slovenije za šolstvo, na osnovnih ter srednjih šolah po Sloveniji.

Osrednji cilj magistrskega dela je prispevati k večji učinkovitosti dela inkluzivnih in šolskih timov na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami ter oblikovati model soustvarjanja udeležencev pomoči pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji procesa pomoči.

V empiričnem delu je s pomočjo kvantitativne analize predstavljena raziskava o timskem delu, soustvarjanju in pedagoških inovacijah po konceptu delovnega odnosa ter osebnega stika med člani inkluzivnih in šolskih timov. Kvalitativna analiza timskega dela ter napredka učencev, ki so vključeni v raziskavo, je opisana v raziskavi kot študijah posameznih primerov. Primeri so bili med seboj primerjani, da bi bile odkrite konkretne prepletene značilnosti, različni poteki dogodkov ter različne možnosti doživljanja in ravnanja sistemov.

Oblikovani so ustrezni opisi, pojasnitve in razlage, ki dokazujejo uporabnost delovnega odnosa v timskem soustvarjanju v pedagoški praksi ter prispevajo k celovitejšemu vpogledu v značilnosti, probleme in dileme timskega sodelovanja na področju pomoči otrokom s posebnimi potrebami.

Ugotovitve omogočajo boljše razumevanje perspektive razvoja delovnega odnosa v šoli, opozarjajo na ovire in pomanjkljivosti pri uresničevanju delovnega odnosa v šoli, predlagane so potrebne spremembe na ravni šol za izboljšanje učinkovitosti in spodbujajo k sodelovanju in timskeemu delu. Doseganje uresničevanja delovnega odnosa v pedagoški praksi zahteva krepitev naravnosti do oblik pomoči otrokom s posebnimi potrebami, poznavanje konceptov pomoči, spreminjanje stališč in odstranjevanje ovir v razvoju posameznikov in šol.

Raziskava je potrdila, da je v šoli mogoče razvijati timsko delo po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika. Učitelj in otrok sta v tradicionalni šoli nosilca določenih družbenih in zgodovinskih vlog ampak pri delu v šoli po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika je bilo mogoče zaslediti neponovljivosti enega in drugega, spoštovanje prostora vsakega posameznika, v katerem ju povezuje pogovor. Poudarjeno je, da je pogovor pedagoška strategija, v kateri se zagotavlja varen prostor za učenje, napredovanje in vrednotenje dela. Ob tem pridobiva otrok izkušnje spoštovanja, kompetentnosti in odgovornosti. Poudarjeno je, da so potrebne spremembe ne le pri delu in v razmišljanju šolskih strokovnih delavcev, otrok in staršev, ampak je potrebno spremeniti družbeni pogled na mogoče in uresničljivo.

Magistrsko delo je doprinos k razvoju pedagoške prakse in timskega dela s predstavitvijo primerov dobre prakse. Prispevek k znanstvenemu razvoju specialne in rehabilitacijske pedagogike je v raziskovanju in razvijanju soustvarjalnih odnosov med učitelji, starši in učenci s posebnimi potrebami. Razvil se je model timskega dela z elementi delovnega odnosa in osebnega stika v pedagoški praksi.

**KLJUČNE BESEDE:** inkluzija, tim, timsko delo, delovni odnos, individualiziran program, izvorni projekt pomoči, soustvarjanje

## ABSTRACT

Very typical for the present world is that the science and technology are developing fast, which means it affects many changes in the society. The demands in the changes in school system are louder and louder, and are those which would effectively reflect the development of modern society.

The draft of a working relationship, which is tried in a social work as a relationship between social worker and an aspect, defined as a working removal, can be affective during changes, which are happening in paedeutistic work.

The draft of a working relationship newly defines an individual program as a single project of common work of all the members of the group for each student, only for him and with him. Team work, cooperation between teachers, parents and students in a bigger or smaller community is becoming the best way in providing help, and also an opportunity for development of programs for students with specialized needs under condition of inclusion. Sample of people features two groups of scientific workers, who cooperated two school years in the development of the project inclusion teams. In the first group there were 48 people, who represented inclusion team, and in the second group there were 67 people, who represented school teams. In school teams there worked 8 students with specialized needs and three scholars with specialized needs on high schools. Members of inclusion and school teams were chosen from elementary and high schools from around whole Slovenia and that in workstations in Zavoda republic Slovenia.

The main aim of the scholastic work was to contribute to higher affective work of inclusion and school teams during the work with students with specialized needs and to create a model of cooperation during planning, realization and evaluation of processes for help.

In the theoretical part is introduced the theory of inclusion, team work and a draft of a working and personal relationship. In the empirical part is showed a trial of a team work, paedeutistic innovation after draft of a working and personal relationship, with the help of qualitative and quantitative analysis. The qualitative analysis of a team work is described with intention of explaining the signs of a draft of working and personal relationship. Here are written the results and the explanation of the study. Scholastic work enriches paedeutistic practice, because it shows new working methods and develops the process of helping students with specialized needs. The results of the investigation enable a better understanding of the perspective of development of a working relationship, they worn for weaknesses during it's realization in school, and they propose changes on the standard of a school.

They also urge to better cooperation and team work. To achieve a working relationship, you need to reinforce the belief about new working methods with students with specialized needs, recognition of the helping drafts and a change of opinion about it and removing barriers in the development of an individual and schools.

Magistrative work has proved that team work in school can be developed after concept of working relationship and contact. The teacher and the student have in school social and historical duties. It is important that during work after a concept of a working relationship is possible to observe unrepeatability of either one or the other, and that they are tied with communication. The point out of it is that communication is a magistrative strategy, in which the space is given for both of them, for learning and judging the work. In the conversation there is space for learning and school work. During that the child is learning responsibility and authority. The changes are not needed only for the jobs and thoughts of pedagogical workers, teachers, children and their parents, but also in the whole society.

To the scientific development of specialized paedesthetic prospers development of relationships between teachers, students with specialized needs and their parents. There was created a model of a team work with the signs of working and personal relationship in paedesthetic practice.

**KEY WORDS:** inclusion, team, team work, working relationship, individual project for help, cooperation as a common work



# KAZALO

IZVLEČEK .....	5
ABSTRACT .....	7
KAZALO .....	9
1.0 UVOD .....	12
2.0 TEORETIČNA IZHODIŠČA .....	14
2.1 INTEGRACIJA IN INKLUZIJA .....	16
2.2 INKUZIVNA ŠOLA – ŠOLSKA KULTURA IN ŠOLSKA KLIMA.....	19
2.3 POGOJI ZA USPEŠNO INKLUZIJO .....	23
2.4 ZAKONSKE OSNOVE NA PODROČJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI .....	26
2.5 TIM IN TIMSKO DELO .....	34
2.5.1 Timsko delo z otrokom in s starši .....	45
2.5.2 Komunikacija v timu .....	47
2.5.4 Etape timskega dela.....	51
2.5.5 Prednosti in pomanjkljivosti timskega dela.....	52
3.0 KONCEPT DELOVNEGA ODNOSA IN OSEBNEGA STIKA .....	55
3.1 DEFINICIJA KONCEPTA DELOVNEGA ODNOSA.....	55
3.2 KONCEPT DELOVNEGA ODNOSA V ŠOLI .....	57
3.3 INDIVIDUALIZIRAN POGRAM IN EDINSTVENI PROJEKT POMOČI.....	62
4.0 EMPIRIČNI DEL .....	68
4.1 PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE .....	68
5.0 HIPOTEZE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....	69
5.1 HIPOTEZE.....	69
5.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	69
6.0 OPIS VZORCA IN PRIKAZ CELOTNEGA VZORCA SPREMENLJIVK ZA KVANTITATIVNO IN KVALITATIVNO ANALIZO.....	70
6.1 SPREMENLJIVKE .....	76
6.1.1 Spremenljivke, vezane na opis vzorca .....	76
6.1.2 Spremenljivke, vezane na prepoznavanje značilnosti delovnega odnosa in osebne stika, ki obsegajo dogovor o sodelovanju med člani, definiranje učenčevega problema in soustvarjanje rešitev .....	77
6.1.3 Spremenljivke, vezane na spoznavanje prednosti timskega dela ter naklonjenosti timskega delu .....	77
6.1.4 Spremenljivke, vezane na določanje osebne in profesionalne deleža pri soustvarjanju v projektu pomoči .....	78

6.1.5 Spremenljivke, vezane na spoznanja, kaj so člani obeh timov v sodelovanju dosegli in potreba po vnaprejšnjem oblikovanju ciljev v projektu pomoči.....	78
7.0 MERSKI INSTRUMENTI (PRIPOMOČKI), METODE DELA.....	79
7.1 POSTOPEK RAZISKOVANJA.....	80
7.1.1 Potek raziskave, zbiranje podatkov.....	81
7.2 STATISTIČNE OBDELAVE.....	82
7.3 OBJEKTIVNOST IN EKONOMIČNOST RAZISKOVANJA.....	83
7.4 ZANESLJIVOST VPRAŠALNIKA.....	84
7.5 VELJAVNOST VPRAŠALNIKA.....	85
7.6 ANALIZA VARIANCE.....	90
8.0 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	91
8.1 PROCES TIMSKEGA SOUSTVARJANJA V DELOVNEM ODNOSU SODELOVANJA MED INKLUZIVNIMI TIMI IN ŠOLSKIMI TIMI.....	91
8.2 DOGOVOR O SODELOVANJU IN RAZDELITEV VLOG.....	92
8.2.1 Predstavitev dogovora o sodelovanju in razdelitve vlog med inkluzivnimi in šolskimi timi.....	93
8.2.1.1 Razdelitev vlog med člani inkluzivnih in šolskih timov.....	97
8.2.2 Zaključne ugotovitve o sklenitvi dogovora o sodelovanju in o razdelitvi vlog.....	100
8.3 INSTRUMENTALNA DEFINICIJA PROBLEMA.....	101
8.3.1 Opis oblikovanja instrumentalne definicije problema.....	101
8.3.2 Zaključne ugotovitve o oblikovanju instrumentalne definicije problema.....	108
8.4 OSEBNO VODENJE.....	109
8.4.1 Opis osebnega vodenja in odkrivanja osebnega in profesionalnega deleža.....	110
8.4.2 Zaključne ugotovitve o osebnem vodenju in o odkrivanju osebnega in profesionalnega deleža.....	117
8.5 ETIKA UDELEŽENOSTI.....	118
8.5.1 Opis upoštevanja koncepta etike udeležnosti.....	118
8.5.1.1 Učenec/dijak in njegovi starši kot člani tima.....	118
8.5.1.2 Od načrtovanja do skupnega izvajanja nalog.....	122
8.5.2 Zaključne ugotovitve o upoštevanju etike udeležnosti.....	131
8.6 PERSPEKTIVA MOČI.....	132
8.6.1 Opis ravnanja s perspektive moči.....	132
8.6.1.1 Leksikon moči v sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima.....	137
8.6.2 Zaključne ugotovitve o ravnanju s perspektive moči.....	143
8.7 RAVNANJE S SEDANJOSTJO.....	144
8.7.1 Opis ravnanja s sedanjostjo.....	146

8.7.2 Zaključne ugotovitve o ravnanju s sedanostjo .....	151
8.7.3 Vzpostavljanje šestih korakov v projektu pomoči .....	152
9.0 POVZEMANJE HIPOTEZ .....	166
9.1 Hipoteza 1: Sodelovanje članov inkluzivnega in šolskega tima pri timskem delu v procesu pomoči učencu ima značilnosti koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, ki obsegajo dogovor o sodelovanju med člani, definiranje učenčevega problema in soustvarjanje rešitev .....	166
9.2 Hipoteza 2: Člani inkluzivnih timov bodo v primerjavi s člani šolskih timov bolj motivirani za timsko delo.....	168
9.3 Hipoteza 3: Člani inkluzivnih timov bodo v primerjavi s člani šolskih timov višje ocenili svoj osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči .....	170
9.4 Hipoteza 4: Člani obeh vrst timov bodo ocenili, da je pri inkluziji učenca s posebnimi potrebami nujno izvajati timsko delo .....	172
10.0 ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....	174
10.1 Raziskovalno vprašanje 1: Katere pomembne strategije za uveljavljanje timskega soustvarjanja je mogoče ugotoviti na podlagi analize sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima? .....	174
10.2 Raziskovalno vprašanje 2: Na katere kritične probleme pri uveljavljanju timskega soustvarjanja je potrebno opozoriti na podlagi analize sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima? .....	177
10.3 Raziskovalno vprašanje 3: Katere so značilnosti modela timskega soustvarjanja v pedagoški praksi, da bi le-ta prispeval k uresničevanju inkluzije učencev s posebnimi potrebami? .....	179
10.4 MODEL TIMSKEGA SOUSTVARJANJA V PEDAGOŠKI PRAKSI .....	181
10.4.1 Grafični prikaz modela timskega soustvarjanja v pedagoški praksi .....	187
11.0 SKLEPNE MISLI.....	189
12.0 VIRI.....	191
13.0 PRILOGE .....	197
Priloga 13.1 .....	198
Priloga 13.2 .....	201
Priloga 13.3 .....	204
Priloga 13.4 .....	205
Priloga 13.5 .....	207

## 1.0 UVOD

Mednarodni dokumenti in številne raziskave dokazujejo, da integracija in inkluzija sodita k sodobnim gibanjem za bolj vključujoč šolski sistem. Nova usmerjenost k inkluziji je ena od posebnosti izjave v Salamanci (1994). Uresničevanje ciljev Lizbonske strategije (2000) je za sisteme izobraževanja in usposabljanja najpomembnejši izziv. Na posebnem zasedanju generalne skupščine OZN maja 2002 so predstavniki vlad sprejeli dokument Svet po meri otrok. V Programu za otroke in mladino 2006–2016 so bili v RS zastavljeni cilji vzgojno-izobraževalne politike. Zagotavljanje je potrebno enake možnosti za vzgojo in izobraževanje ter krepitev dostopnosti do izobraževanja, kakovostno vzgojo učencev za medsebojno strpnost, zmanjševati neenakosti v družbi, spoštovati različnosti in človekove pravice ter uveljavljati vseživljenjsko učenje na vseh izobraževalnih ravneh. V Beli knjigi (1995) o vzgoji in izobraževanju so zapisane zahteve po doseganju mednarodno preverljivih standardov znanja v Sloveniji. S tem se uveljavlja nacionalna politika s poudarkom na lizbonski strategiji. Z izobraževanjem je posameznikom potrebno omogočiti osebno rast, zaposlitev, blaginjo ter večjo socialno varnost, družbi pa varnost in socialno kohezijo. Pomemben premik je bil opravljen s sprejetjem Zakona o osnovni šoli (1996) in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Opredeljeni so obstoječi programi vzgoje in izobraževanja ter možnosti za vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redne ustanove. Zadnjih nekaj let strokovnjaki z različnih področij promovirajo različne modele svetovanja, sodelovanja ter skupinskega dela kot sestavni del pomoči učencem s posebnimi potrebami.

Sodelovanje med učencem, starši in strokovnim delavcem omogoči soustvarjanje v procesu pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2005). Koncept si sposojamo iz socialnega dela, ki ga lahko prenesemo v pedagoško prakso. V slednjo ga je smiselno prenesti zato, ker je koncept že preizkušen v socialni praksi kot odnos med socialno delavko in uporabnikom, definiran kot delovni odnos. V pedagoški praksi učitelju daje možnost, da zagotovi varen prostor za aktivno sodelovanje z učencem s posebnimi potrebami od načrtovanja do evalvacije. Elementi delovnega odnosa so (Čačinovič Vogrinčič, 2005) *dogovor o sodelovanju*, ki vsebuje pristanek na sodelovanje v času, ter o načinu dela, *instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev*, ki sta temelja delovnega odnosa (Lüssi, 1991). Bistvo koncepta, uporabljenega v pedagoško-vzgojnem kontekstu, je naloga učitelja, da v dialogu soustvari proces pomoči. *Osebno vodenje* je de Vriesov koncept (1995) in pomeni vodenje k dogovorjenim rešitvam. Osebni odnos govori o tem, da se učitelj empatično odziva in odpira alternativni pogled na možne rešitve.

V primeru pedagoškega procesa govorimo o zavzeti komunikaciji, ki omogoči odkrivanje lastnih virov moči.

Po Čačinovič Vogrinčič (2005) zgodovino konceptov pomoči in nastanek postmoderne opisuje O'Hanlon (1993). Hoffman (1994) govori o ravnanju po etiki udeležnosti, ki nas usmerja v to, da strokovnjakovo moč nadomesti skupno iskanje, raziskovanje. Salleybey (1997) opisuje ravnanje s perspektive moči po konceptu, ki sprašuje po zaželenih razpletih, virih, opori v skupnosti, po dobrih izkušnjah iz preteklosti itd.

V primerjavi z drugimi oblikami timskega dela je razlika pri tem, da tovrstni model timskega dela poudarja soustvarjanje v pedagoški praksi, podpira aktivno vlogo vseh udeležencev procesa pomoči in sicer učiteljev, učenca ter njegovih staršev. Učenec postaja aktiven pri definiranju problema, načrtovanju, izvajanju ter evalvaciji in ponovnem načrtovanju dela, učitelj odpira prostor in pogled na možne rešitve. Čačinovič Vogrinčič (2005) poudarja, da je pomembno mobilizirati moč učencev s posebnimi potrebami (talente, znanja, sposobnosti, vire) tako, da se podpirajo prizadevanja, da se dosežejo cilji in vizije in bodo učenci s posebnimi potrebami imeli kakovostno življenje, ki bo v skladu z njihovim konceptom kakovosti.

## 2.0 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Vrednote so pomemben temelj za oblikovanje sveta in položaja človeka. V ospredje dogajanj vstopa človek kot enkratna in neponovljiva celota. Pravica biti drugačen pomeni imeti večino lastnosti kot drugi ljudje, zato se človek pojavlja kot vsi drugi, le v nekaterih potezah se razlikuje in prav razlike posamezniku zagotavljajo individualnost, neponovljivost.

Zadnja desetletja prihaja do več sprememb, nastajajo nove teorije, ki izhajajo iz postmodernistične filozofije in teorije vzgoje in izobraževanja.

Postmodernistična teorija se bori proti rabi označb po medicinskem diskurzu, ki je usmerjen na motnjo, ki posameznika prepoznava skozi poškodbo, funkcionalno nesposobnost in socialno oviranost. Na podlagi prepričanj, da drugačni potrebujejo drugačno šolo, so bili otroci kategorizirani, kar pomeni, da so bili umeščeni v določeno kategorijo prizadetosti. Kasneje se je kategoriziranje zamenjalo z razvrščanjem, v katerem je še vedno prevladovalo prepričanje, da ta del populacije potrebuje zelo specializirano vzgojo in izobraževanje (Opara, 2005).

Paradigmatski premik je mogoče zaznati v zadnjem desetletju, v katerem je mogoče zaznati premik od koncepta hendikepa h konceptu otrok s posebnimi potrebami ter poudarek na kontinuumu pomoči in vključevanja. Strokovnjaki gledajo na učenje kot na novo perspektivo, ki zahteva spreminjanje kvalitete vzgojno-izobraževalnega procesa. Posebej se poudarja konkretna vsakodnevna izkušnja soudeležnosti in strpnosti, upoštevanja, vključevanja in drugačnosti. V ta namen je potrebno povečati pomen strokovne pomoči učencem in njihovim učiteljem.

Razvoj različnih strategij je pomembna podpora v strokovnosti učitelja. Spreminja se način usklajevanja in upoštevanja raznovrstih potreb, kurikulum, vloga učitelja in učenca, v kateri morata biti oba deležna podpore ter morata imeti možnost izbire med uporabo raznovrstnih virov poučevanja; spoštovanje posameznikovega tempa dela; spodbujanje sodelovanja in spoštovanja.

Spreminjajoča se družba zahteva od učitelja ustvarjalno odzivanje, postavlja pred njega nove poklicne zahteve in izzive. Ena izmed oblik podpore učitelju je tudi supervizija, ki spreminja njegovo vlogo tako, da učitelj ni več le izvajalec poklicnih nalog, ampak tudi aktivni raziskovalec in soustvarjalec lastne prakse.

Supervizija prispeva k razvoju izkustvenega učenja, ki se začne s sistematično refleksijo lastnega ravnanja in vodi do načrtovanja novih strategij ravnanja in njihovih praktičnih preizkušenj v praksi.

Tako učitelj gradi ekspertno znanje, tj. znanje, ki ga gradi z nabiranjem poklicnih izkušenj. Učinkovita pomoč prihaja tudi s strani podpornih skupin ali v procesu svetovanja. Pri delu z učenci s posebnimi potrebami je potrebno še posebno pozornost posvetiti tinskemu delu in razvoju skupne vizije. V ta namen so se razvili različni tipi timov, ki obsegajo različne šolske dejavnosti (timi za upravljanje šole, timi staršev in šole, timi za poučevanje v razredu, strokovni timi, konzultantski timi, timi zunanjih strokovnjakov za sodelovanje s šolo, ipd.). Da učitelji in drugi strokovni ter vodstveni delavci v sistemu šole razvijejo nove navade delovanja, je dolgotrajen proces, v katerem ima posebno mesto timsko delo. Oblikovanje skupne vizije tima ali šole je stalen proces, ki poteka z osebnimi kontakti v odprti in varni medsebojni komunikaciji. To je tudi načrtovanje konkretnih akcij in strategij za doseganje zaželene prihodnosti ter konkretnih zadolžitev posameznikov in skupna evalvacija uresničevanja skupne vizije.

Podpora za delo z otroki s posebnimi potrebami je potrebno učiteljem in drugim pedagoškim delavcem zagotoviti tudi z izobraževanjem, delavnicami in s stalnim strokovnim izpopolnjevanjem na področju prepoznavanja in identifikacije otrok s posebnimi potrebami, individualizacije in diferenciacije, načrtovanja in izvajanja individualnega projekta pomoči ter spremljanja napredka učenca. Pomembno je ustvariti pogoje in klimo za timsko delo, razvijati večšine komuniciranja in razbijati stereotipe v šolski praksi.

Nadaljnje izboljšanje pogojev za optimalni razvoj dolgotrajnih izidov je odvisno od razvoja sodelovanja in soustvarjanja strokovnjakov na različnih področjih, učiteljev, šolske systemske politike in širšega okolja, predvsem pa tudi staršev in samih učencev s posebnimi potrebami (Magajna idr., 2008).

Postmodernistične teorije širijo idejo razumevanja drugačnosti, sprejemanja otrok s posebnimi potrebami v celovit sistem vzgoje in izobraževanja s poudarkom na individualnosti posameznika.

## **2.1 INTEGRACIJA IN INKLUZIJA**

Mnogi avtorji so mnenja, da sta termina integracija in inkluzija sopomenki. Integracija in inkluzija sta dve kvaliteti dela.

Med strokovnjaki ni popolnoma enotnega mnenja, kaj posamezni izraz pomeni, gre pa za medsebojno povezavo obeh izrazov. Integracija je prilagajanje učenca s posebnimi potrebami normam in načinom dela v šolskem okolju in je v tem smislu organizacijski model.

Inkluzija pa je kultura življenja v šolski skupnosti, v kateri razumejo različne potrebe posameznika.

Integracija in inkluzija sta pojma, ki ju je mogoče uporabiti enega ob drugem, pri čemer je inkluzija pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja. Integracija in inkluzija sta dve kvaliteti dela, pri čemer integracija pomeni le eno od stopenj uresničevanja vzgojno-izobraževalnih prizadevanj za izobraževanje otrok glede na njihove posebnosti v običajnih razmerah. To je fizična integracija, ki predstavlja prvi korak k uresničevanju socialne in psihološke integracije, katere cilj je, da se otrok vključi in je sestavni del socialnega, kulturnega, fizičnega in psihičnega okolja, v katerem nihče ne doživlja občutka drugačnosti. Taka integracija je pravzaprav že inkluzija. Integracija je organizacijski ukrep, inkluzija pa pedagoški in psihološki proces vključevanja kakor koli izključenih otrok v vzgojno-izobraževalno delo. Pri inkluziji gre za novo kakovost dela (Resman, 2002).

Integracijska praksa je pokazala, da je pri integraciji šlo za uporabo skupnega prostora in izvajanje skupnih aktivnosti z otroki s posebnimi potrebami. V nasprotju s tem inkluzija podpira optimalni razvoj vseh otrok v okolju, omogoča prepoznavanje individualnih potreb in posameznikovih močnih področij. Rezultat integracijske prakse se razlikuje od inkluzivne. V integracijski praksi se otrok prilagaja tako, da mora ustrezati šolskemu okolju ali pa je zavržen. Rezultat inkluzivne prakse sta fleksibilna kultura in kurikulum, ki upoštevata individualne potrebe vseh otrok (Queen, 2001).

Avtorja Šučur in Siegel (po Vršnik, 2003) opredeljujeta razliko med integracijo in inkluzijo v individualizaciji. Inkluzija predvideva, da se bo posameznik v socialno okolje vključeval tako in toliko, kot je zmožen in kot sam želi. Inkluzija zagovarja individualizacijo kot različno sodelovanje posameznikov v družbenih procesih, kar omogoča ohranjanje njegove identitete.

Bistvena vprašanja, s katerimi se strokovnjaki, ki se zavzemajo za inkluzijo, soočajo, so konceptualna ter delno filozofska, psihološka, sociološka ter družbena.



Pri inkluziji gre za enako in polno sodelovanje posameznika v skupnosti. To ne pomeni izenačevanje posameznika, temveč enake možnosti za vse z upoštevanjem različnosti in individualnih potencialov.

Pojem inkluzija je interdisciplinaren in ni dovolj jasno opredeljen. Pripada različnim disciplinam, kot so sociologija, defektologija, ekonomija itd. V vsakodnevem govoru se inkluzija najpogosteje uporablja kot sinonim za pojem integracije (Šučur, 1997).

Skalar (2002) pojmuje inkluzijo kot nadgradnjo in novo kvaliteto integraciji, kot kvaliteto, ki poleg odpiranja novih možnosti za otroke s posebnimi potrebami ima še druge pozitivne lastnosti, ki so pomembne za socialno vključenost.

Inkluzija je pomemben dejavnik v boju proti revščini s pomočjo izobraževanja, je metoda v smislu preprečevanja socialno patoloških pojavov, delikventnosti in narkomanije ter pomeni učinkovito izrabo virov v vzgoji in izobraževanju ter s tem povečuje število uspešnih otrok.

Razlike med integracijo in inkluzijo navaja tudi Farrell (2005). Poudarja, da v inkluzivni šoli ostane šolski sistem nespremenjen, so pa uvedeni dodatni ukrepi, učitelji iščejo nove poti in načine, da bi vključili vse učence v vse dejavnosti. Inkluzivna praksa spodbuja šole k razmišljanju o svojem delovanju, o pristopih poučevanja, o uporabi pomoči ter odzivanju na vse otroke.

Šučur (1997) izpostavlja, da je integracija modernistični koncept, inkluzija pa postmodernistični. Integracija ima hierarhistično, strogo kontrolirano strukturo in podira univerzalizem, zagovarja kriterij normalnosti ob doseganju povprečnih rezultatov ter prizadevanje za izenačevanje. V primerjavi z njo ima inkluzija mrežno strukturo, v središču nje je učenec, podpira individualizacijo, sodelovanje posameznika na različnih nivojih, zagovarja in upošteva različnost in ohranja identiteto.

Osnovni princip inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa je tudi profesionalni razvoj osebja šol, pomoč širšega in ožjega okolja, ustrezno svetovanje ter strokovna pomoč ob težavah. Inkluzija omogoča upoštevanje učenčevih individualnih potreb, partnerstvo z učencem ter njegovimi starši (NASEN, 1999).

V vzgojno-učni praksi inkluzija pomeni, da otrok s posebnimi potrebami ni integriran med vrstnike le fizično, temveč tudi dejavno, da počne vse tisto, kar je zmožen, šola ali učitelj, njegov pomočnik ali kdor koli že pa mu ustvarjajo takšne razmere, da bo v njih lahko dejaven (Žerdin, 2002).

Termin inkluzija se nanaša na obseg dejavnosti, s katerimi šola sprejme vse učence kot enakovredne člane skupine in jih ceni glede na prispevek, ki ga naredijo (Farrell, 2006).

Inkluzija je sistem intervencij, s katerimi poskušamo delno ali v celoti vključiti socialno izključene posameznike v socialno skupino (šola, razred) ali v širše socialno okolje.

Inkluzija je premagovanje (odstranjevanje) ovir za socialno udeležbo izključenih zaradi rase, spola, nacionalnosti, verskega prepričanje, socialnega in ekonomskega položaja ali posebnih potreb. Zato inkluzija pomeni nadgradnjo integracije in neko novo kvaliteto (Skalar, 2002).

Medveš (2002) meni, da inkluzija predstavlja spremembo v temeljnih vrednotah, mišljenju in ravnanju.

Galeša (1995) poudarja, da inkluzija predstavlja nov model razmišljanja in šolanja za naslednje stoletje, iz katerega izhajajo vrednote kot so sodelovanje in ne medsebojno tekmovanje, soudeležba in ne prisiljenost, odnosi in ne osamitev, medsebojna odvisnost in ne neodvisnost, prijateljstvo in ne osamljenost.

Dyson in Millward (2000) navajata več ravni, na katerih lahko govorimo o inkluziji. Inkluzija na lokalni ravni je določena skupnost, v kateri se skrbi za sodelovanje vseh svojih otrok v različnih vrstah šol. Naslednja raven je inkluzivni razred, kjer se izobražujejo vsi učenci in se ob tem upoštevajo njihove potrebe ter inkluzivni kurikulum, kjer vsi učenci sledijo enakemu kurikulu. Inkluzivne izkušnje pri učenju je raven, kjer vsi učenci z različnimi značilnostmi sodelujejo in se skupaj učijo. Na ravni inkluzivnih rezultatov vidimo, kaj so učenci dosegli, kako so povečali svoje življenjske možnosti ter kako so usposobljeni za sodelovanje v inkluzivni družbi, ko je njihovo formalno izobraževanje končano.

Vaughn in Schumm (1995) opredeljujeta odgovorno inkluzijo, v kateri je v središču pozornosti učenec in vsi učinkoviti procesi in načini izobraževanja, ki so ustrezni za vsakega posameznika. Za oblikovanje učinkovitega inkluzivnega razreda je potrebno priskrbeti ustrezne pripomočke. Modeli inkluzivne šole so razviti in izvedeni na šolah. Učenci s posebnimi potrebami zahtevajo določen način poučevanja in delovanja, sodelovanje med učitelji in drugimi strokovnjaki, za le-te se imajo učitelji izobraževati na tradicionalen način v obliki delavnic in tečajev ali na sodobnejši način, ki vključuje hospitacije v razredih, mentorstvo drugih strokovnjakov in medsebojno sodelovanje ter pogovore. Cilj odgovorne inkluzije je, da se bodo vsi učenci s posebnimi potrebami izobraževali v splošno- izobraževalnih zavodih, razen, če njihove potrebe ne bi mogle biti ustrezno zadovoljene. Kurikulum se razvija in dopolnjuje.

Termin inkluzija nakazuje dejstvo, da se vsi učenci s posebnimi potrebami izobražujejo v rednih oblikah izobraževanja, kar pa seveda zahteva učinkovitejšo pomoč in dodatne vire v rednih oblikah izobraževanja, ki morajo biti usklajeni s posebnimi potrebami otrok (Farrell, 2005).

Inkluzija je proces, ki zahteva upoštevanje realnih pogojev in nepretrganost vseh izobraževalnih programov za učence s posebnimi potrebami (Kavkler, 2003).

## **2.2 INKUZIVNA ŠOLA – ŠOLSKA KULTURA IN ŠOLSKA KLIMA**

Pojem šolske kulture je v strokovni literaturi povezan s pojmom delovnega okolja. Delovni kolektiv je dejavnik delovnega okolja, ki vpliva na učenje, poučevanje, učitelje in učence. Šolska kultura je vrsta organizacijske kulture. Opredeljena je kot sklop prevladujočih temeljnih prepričanj in vrednot. Je bistvo šolskega življenja. Na osnovi vsakodnevnega dela učiteljev se oblikuje sodelovalna kultura, ki je v vzgojno-izobraževalni instituciji dobra podlaga za sistematično uvajanje timskega dela. Pedagoške delavce naj bi spodbujala k uvajanju inovacij, učenju, medsebojni izmenjavi uspešnih strategij učenja in poučevanja ter zaupanju v učne zmožnosti in učni napredek učencev. K oblikovanju sodelovalne kulture pripomore timsko delo pedagoških delavcev. Timsko delo je hkrati ključni dejavnik oblikovanja sodelovalne kulture. Sodelovalna kultura se mora razvijati iz vrednot in prepričanj o pomembnosti sodelovanja v timu. Glavni oblikovalec šolske kulture je vodstvo šole, oblikujejo in vzdržujejo jo učitelji in učenci (Polak, 2007).

Inkluzivna šola pomeni vzpostavljanje nove učne klime in šolske kulture, za katero je značilno širjenje komunikacije, sodelovanje, podpiranje in iskanje možnosti, razvoj močnih področij, odgovorno sodelovanje, povezanost med učenci, učitelji in starši. Filozofija in praksa inkluzivne šole mora biti sprejeta s strani vseh udeležencev izobraževanja.

Šolska kultura zajema štiri vidike: vedenje ljudi (rituali), temeljne vrednote (kaj se najbolj ceni), temeljne nazore in prepričanja ter predsodke. Analiza teh vidikov je tudi analiza kulture šole, pri čem kultura in določeno ravnanje predstavljata predvsem neformalni del ustanove (Bezić, 1996).

Šolska klima se veže na človekove psihosocialne potrebe, medtem ko se šolska kultura veže na njegove duhovne potrebe (prepričanja, vrednote). Šolska klima je odraz tega, kako posamezniki zaznavajo okolje in dogajanje v njem. Odraža določeno počutje in razpoloženje vseh udeležencev. Ocena klime pomeni posameznikovo oceno stanja in odnosov med podsistemi na eni strani ter njegovih pričakovanj in potreb na drugi. Šola kot socialni sistem povezuje strokovne in vodstvene delavce, tehnično osebje, otroke in starše otrok. Celoten sistem deluje v medsebojnem povezovanju in soodvisnosti (Bečaj, 1987).

Na oblikovanje kulture šole vpliva tudi širše socialno okolje s svojimi vrednotami in prepričanji. Širše socialno okolje v ospredje postavlja storilnost. To pomeni, da ima uspeh otroka večjo težo kot počutje in sprejetost v šoli in med vrstniki. Storilnostna in tekmovalna usmerjenost šole nujno vplivata na oblikovanje določenih prepričanj in zahtev, ki predstavljajo neformalno raven ustanove, ki je močnejša od formalne, uradne.

Če večina osebja na šoli sprejme določena pravila in prepričanja, govorimo o značilni šolski kulturi, ki vedno povzroča nastajanje določenih pravil, zahtev, neke vrste obredov. Odprtost šole in pripravljenost na spremembe je tako odvisno od prevladujoče kulture, jasnosti ciljev, jasnih vlog in odgovornosti ter zadovoljevanja psihosocialnih potreb po varnosti, sprejetosti in uspešnosti posameznikov v njej (Bečaj, 2002).

Nekateri avtorji uporabljajo termin kultura ustanove, ki poleg vodenja obsega tipe komunikacijskih struktur med osebjem, med osebjem in uporabniki – učenci, poti prenosov informacij, motiviranje, cilje, vrednote in stališča (Kobolt, Žorga 1999).

Amstrong (po Polak, 2007) navaja, da je organizacijska kultura vsota splošno sprejetih stališč, prepričanj, ki običajno niso nikjer zapisana, pa vendar določajo ravnanje ljudi v neki ustanovi.

Zagovorniki inkluzije želijo zastaviti definicijo tako, da poudarijo in utemeljijo značilnosti oziroma ideale, ki jih mora imeti inkluzivna šola in iz katerih se potem izpelje praksa. Potrebno je definirati, katere aktivnosti so zaželeno, kakšno kulturo poučevanja in odnos imajo učitelji do učencev (Wilson, 1998).

Inkluzivna šola izhaja iz predpostavke, da so razlike med ljudmi normalne in da mora biti izobraževanje prilagojeno otrokovim potrebam. Usmerjena je k otroku. Izziv inkluzivne šole predstavlja razvoj na otroka osredotočene pedagogike, s katero se lahko izobrazijo vse učence, in s tem posledično razvoj dobre klime (Košir, 2002).

Inkluzivna šola razvija svojo kulturo v smeri socialne povezanosti, povezanosti življenja med učenci, učitelji in okoljem ne glede na njihove posebnosti in potrebe. Spodbuja socialno odgovornost, solidarnost in sodelovanje. Ne ločuje med učenci s posebnimi potrebami in drugimi učenci, v njej so vsi učenci. Ima en učni program, ki se prilagaja posameznikom in njihovim sposobnostim (Resman, 2002).

Inkluzivna šola pomeni vzpostavljanje učne klime in kulture, za katero je značilno širjenje komunikacije, sodelovanje, sodelovalno učenje, podpiranje možnosti, da se učenci učijo drug od drugega. V njej mora vladati sproščena komunikacija, iskanje možnosti za dokazovanje močnih področij pri vsakem učencu ter težnja, da je vsak učenec na nekem področju uspešen (Medveš, 2002).

Skalar (2002) navaja temeljne prvine inkluzivne oziroma vključujoče šole, inkluzivnega šolskega etosa:

1. V inkluzivni šoli ne posvečamo posebne pozornosti otrokom, ki so izključeni, tudi otrokom s posebnimi potrebami ne. Naša pozornost velja vsem otrokom, kvalitetnim odnosom med njimi, ki temeljijo na prijateljstvu, sodelovanju in medsebojni strpnosti.

Ne prizadevamo si za korekten, strpen odnos do prikrajšanih, oškodovanih in kakor koli drugačnih, pač pa si prizadevamo za kulturo odnosov med vsemi učenci.

2. Vključujoča šola izhaja iz predpostavke, da imajo posebne potrebe vsi učenci, ne le nekateri.
3. Vključujoča paradigma poudarja nudenje pomoči vsem otrokom, in sicer tedaj, ko jo potrebujejo, kolikor jo potrebujejo in kakršno potrebujejo. Nudenje pomoči ni rezervirano za otroke s posebnimi potrebami, ampak je namenjeno za vse otroke.
4. Inkuzija si prizadeva preoblikovati šolski sistem tako, da bo zadovoljeval celotno paleto individualnih potreb učencev v razredu.

Koncept inkluzivne šole zahteva od učiteljev in drugih pedagoških delavcev, da oblikujejo klimo ter odnos do učencev, ki gradi na pozitivnih pričakovanjih do vseh učencev ter sprejemanju in upoštevanju različnosti. To je del vsakdana, sprejet kot kvaliteta in ne kot pomanjkljivost.

Kavkler (2003) navaja osnovna načela inkluzivnega izobraževanja:

- pozitiven odnos do različnosti;
- pravica otroka, da je sprejet in se izobražuje skupaj z vrstniki;
- pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami;
- spoštovanje vseh otrok in njihovih staršev;
- oblikovanje pogojev, ki omogočajo upoštevanje individualnih potreb vseh otrok;
- sistemski in individualni razvoj načinov načrtovanja, izvajanja in vrednotenja inkluzije;
- skupinska odgovornost vseh strokovnjakov za širitev inkluzije v prakso, profesionalni razvoj strokovnega osebja šol;
- podpora učiteljem v širšem in ožjem okolju z ustreznim svetovanjem in strokovno pomočjo svetovalnih delavcev, mobilnih pedagogov, prostovoljcev, pomočnikov itd. ob težavah ter spodbujanje učiteljevega truda;
- ustrezni tehnični in učni pripomočki.

Razvoj inkluzivnih oblik šolanja je s seboj prinesel spremembo: osredotočenost in poudarjanje individualnih potreb otrok s posebnimi potrebami je zamenjala sprememba vzgojno-izobraževalne klime celotnega šolskega sistema (Dyson in Millward, 2000).

Inkluzivna šola bo dobro delovala, če bo dobila podporo s strani šolskega sistema, vodstva šole, delavcev šole, staršev in samih učencev, da se ustvari kultura in klima na šoli (Leadbetter, 1993).

Idol (1997) poudarja, da je po njenih izkušnjah najboljša tista inkluzivna šola, v kateri sodelujejo timi strokovnjakov in staršev tako, da skupaj ustvarjajo programe ter nudijo ustrezno podporo posameznikom.

Opremila je tri kategorije vprašanj, ki naj bi pomagale pri ustvarjanju inkluzivnih šol. To so vprašanja splošne in filozofske narave, mehanizmi inkluzije kot podpora staršev in učiteljev ter izvedba inkluzije v jasno opredeljenih vlogah. Za uspešno skupno delovanje so potrebne določene spretnosti za načrtovanje dela, poučevanje, odločanje, vrednotenje. Teh spretnosti se je potrebno naučiti, hkrati pa razvijati pozitivna stališča ter sodelovalno kulturo.

Razred in šola, v katero se otrok s posebnimi potrebami vključuje, pomenita novo socialno okolje. Zato Schmidt (1999) poudarja, da je inkluzija kot cilj in sredstvo socialne povezanosti. Inkluzija kot cilj vključuje osebe s posebnimi potrebami v širše socialno okolje na vseh področjih. Kadar pojem inkluzija uporabljamo za celotno prilagoditev pogojev in odnosov, postane inkluzija sredstvo za uresničevanje socialne povezanosti. Socialna povezanost pomeni tako navezovanje medsebojnih stikov in kontaktov kot interakcijo med vsemi člani skupine. Socialna povezanost je model, ki se do skrajne meje približuje inkluziji.

Cencič (2002) izpostavlja, da je potrebno poleg povezav znotraj šole vzpostaviti še povezavo med učitelji iz različnih šol, ker se na tak način izmenjujejo izkušnje ter se krepi samozavest učitelja. Takšen način dela je omogočen z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pomemben korak k izoblikovanju inkluzivne šole je razvijanje pozitivnega stališča do nje. Različne skupine strokovnjakov so zavzemali različna stališča do inkluzije, od odobravanja do popolnega zavračanja in iskanja vmesne poti.

Ključni dejavnik za oblikovanje primernih stališč do inkluzije je sodelovanje interdisciplinarnih skupin, v katerih sodelujejo ravnatelj, razredni učitelj, psiholog, fizioterapevt in starši (Schmidt, 1999).

Po Millwardu (2002) je listina o inkluziji oblikovana v partnerstvu. To je listina obljub, pravic in standardov, ki ne bodo retorična, temveč realistična in kar je najpomembnejše, jo bodo vodili uporabniki ter ponudniki pomoči v partnerstvu.

Farrell (2006) poudarja, da je uspeh inkluzije odvisen od kvalitete podpore, ki jo nudi redna osnovna šola ter od osebja, ki mora biti predano in naklonjeno inkluziji. Čutiti mora soodgovornost za uspešno izvedbo inkluzije.

Skalar (2002) med osnovnimi nalogami, ki naj bi pripomogle pri uvajanju inkluzivne šole, opredeljuje potrebo po oblikovanju strategij pomoči za učitelje in starše. Potrebno je povečati kvaliteto odnosov na vseh ravneh, ker pri inkluzivni paradigmi gre za procese spreminjanja šole in prizadevanje za sodobno šolo.

Med pozitivne lastnosti inkluzivne šole štejemo, da se z njo izboljša komunikacija med starši in učitelji, okrepi se delo v skupinah oziroma timih (Jenkinson, 1997).

Inkluzija je proces, ki se nikoli ne konča in je omogočen vsaki šoli. Šola mora zavzemati kritična stališča do tega, kaj bi lahko naredila za vključevanje čim večjega števila učencev.

Razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči učencem s posebnimi potrebami zahteva spremembe v šoli, v stališčih, ki jih lahko označimo kot paradigmatške.

Inkluzija omogoča upoštevanje učenčevih individualnih potreb, partnerstvo z učencem in njegovimi starši ter aktivno vključevanje učiteljev v razvoj inkluzivnega procesa. Inkluzija pogojuje spreminjanje šole in širšega okolja tako, da so upoštevane potrebe in individualne značilnosti vseh učencev (Kavkler, 2001).

Nosilci kulture so učenci kot najštevilčnejši predstavniki šole in učitelji, po formalni moči pomemben podsistem. Kulturi obeh podsistemov se dopolnjujeta.

Inkluzivna šola naj postane socialna skupnost ljudi z vsemi njihovimi posebnostmi in razlikami. Inkluzija v šoli poskuša usmeriti učiteljice, ravnatelje in strokovne delavce k novim odnosom, kjer naj bi poskušali zmanjšati ali odpraviti predsodke in odpor do drugačnosti. Za inkluzijo je pomembno spodbujanje socialne odgovornosti, kooperativnosti, solidarnosti, kar so vrednote v družbeni prihodnosti, zato jih je treba gojiti tudi v šoli (Resman, 2002).

## **2.3 POGOJI ZA USPEŠNO INKLUZIJO**

Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so opredeljeni v 2. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). To so:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in družbenih pravic in temeljnih svobod, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- spodbujanje zavesti o integraciji človeka;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij;
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva.

Na podlagi ciljev sistema vzgoje in izobraževanja je potrebno:

- uvajati raznolike oblike in metode dela;
- povečati aktivno vlogo otroka;
- razvijati inkluzivno šolo, v kateri učinkovito poučevanje vključuje načrtovanje glede na potrebe vseh otrok;
- pripraviti otroke za kakovostno življenje, na vseživljenjsko izobraževanje in poklic.

Kalin (2004) navaja, da je pogoj za doseganje ciljev oblikovanje kakovostnega šolskega okolja z ustrezno šolsko, oddelčno kulturo in klimo ter kakovostnimi medsebojnimi odnosi. Otroci in osebje v šoli sooblikujejo socialni prostor, v katerem dosegajo vzgojno-izobraževalne cilje šole. V inkluzivni šoli je to optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno-ekonomski status, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.

Na izobraževanje v inkluzivni šoli se mora gledati ne le kot na sredstvo in pot za doseganje ciljev, temveč se vloga izobraževanja mora razumeti – globlje kot razvoj celovite osebnosti.

Temeljna načela za profesionalno opravljanje dela v inkluzivni šoli so (Kalin, 2004):

- načelo celostnega pristopa;
- načelo razvojne usmerjenosti;
- načelo kakovostne organizacije življenja;
- načelo aktualnosti;
- načelo povezovanja, strokovnega sodelovanja in interdisciplinarnosti;
- načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja;
- evalvacija kakovosti življenja v instituciji;
- ohranjanje identitete vsakega posameznika – otrok in osebja.

Galeša (1995) meni, da inkluzija zahteva opustitev tradicionalnega medicinskega modela deficita. Nadomestimo ga s socialno-pedagoškim modelom. Uči nas, da večje kot so razlike med nami, večja je naša možnost in kapaciteta, da ustvarimo novo vizijo.

Beattie (2006) opozarja, da je za uspešno inkluzijo pomemben predvsem pozitiven odnos do vključevanja učencev s posebnimi potrebami v šolo. Uspešna inkluzija zahteva, da se odrečemo običajnim metodam in oblikam dela in da se otresemo običajnih pričakovanj.

Vsi člani strokovnega tima so enako odgovorni za dosežke učencev s posebnimi potrebami. Učitelji so tisti, ki največ časa preživijo z otroki in poznajo njihova močna in šibka področja. Pomembno pri delu s starši je predvsem sprotno obveščanje o delu in napredku njihovega otroka. Starše obvestimo, še preden težave presežejo kritično mejo. Starše vključimo, kolikor je največ mogoče. Starši in družina se vključijo v delo z otrokom kot enakovredni partnerji v timu. Znotraj tima je pomembno sodelovanje, saj vsak član pomembno prispeva k načrtovanju in sprejemanju odločitev za dobro otroka. Učitelji so ponavadi strokovnjaki za učno snov, specialni pedagogi so strokovnjaki za vedenjske motnje in posebne potrebe.

Ostali sodelavci pomembno prispevajo k uspehu inkluzije. Inkluzija omogoča otrokom, da dosežejo vzgojno-izobraževalne cilje, hkrati pa ne zatiramo njihovih individualnih posebnosti.

Otroci s posebnimi potrebami so izredno raznolika skupina. Skoraj pri vsakem učencu je prisotna enkratna kombinacija kognitivnih in drugih primanjkljajev, zato morajo biti vsi, ki delajo z otrokom, še posebej senzibilni in odprti za prepoznavanje učenčevih posebnih vzgojno-



izobraževalnih potreb in za fleksibilno uporabo didaktično-metodičnih pristopov (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem, 2003).

Uspešno inkluzijo je mogoče izpeljati, kadar vsi udeleženci sodelujejo s svojimi mnenji, pobudami, rešitvami, kadar so pripravljeni delati timsko in so deležni strokovne podpore pri svojem delu.

Uspešna inkluzivna šola predvideva, da ima osebje šole pozitivna stališča do inkluzije in otrok s posebnimi potrebami. Spremembe v stališčih lahko pričakujemo v socialni klimi, ki podpira učitelje in druge strokovnjake v njihovih odnosih in mnenjih. Med ključnimi dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje primerne atmosfere za nastajanje dobrih odnosov, je sodelovanje v interdisciplinarnih skupinah, v katerih so navzoči ravnatelj, razredni učitelj, specialni pedagogi, strokovnjaki za inkluzijo, psihologi, socialni delavci, fizioterapevti in starši (Krapše, 2005).

Trtnik (2001) je primerjala modele izobraževanja učencev. Ugotovila je, da je v ospredju novega inkluzivnega pristopa odnos med ljudmi. Temeljni princip uvajanja sprememb in usmerjanja razvoja šole je timsko delo, v katero so vključeni strokovnjaki, starši in učenci.

Schmidt (1999) opozarja, da se pri uvajanju inkluzije ne sme prezreti potreb osebja, njihovih šibkih in močnih področij, ker vloga posameznika mora biti jasno definirana.

Za uspešno inkluzijo je potrebno poleg do sedaj navedenih pogojev izpolniti še druge ustrezne pogoje. Zelo pomemben pogoj je usposabljanje in izobraževanje učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami. Prilagoditi je potrebno kurikulum za otroke s posebnimi potrebami, izdelati učbeniško in drugo gradivo, ki omogoča učiteljem lažje izvajanje individualizacije in diferenciacije, izdelati strokovno literaturo za učitelje in starše, prilagoditi okolje in pripomočke. V procesu razvijanja inkluzije se kaže potreba po spremembi stališč učiteljev, staršev in otrok do populacije otrok s posebnimi potrebami (Trtnik Helerc, 2001).

## **2.4 ZAKONSKE OSNOVE NA PODROČJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Na razmišljanja o uveljavljanju in upoštevanju otrokovih pravic je vplival pravno zavezujoč dokument in sicer Konvencija o otrokovih pravicah (1996), ki se je obračala neposredno na države podpisnice, da bodo v svojih nacionalnih zakonodajnih rešitvah spoštovale njena določila. S tem so države podpisnice prevzele ne le moralno, ampak tudi pravno odgovornost za spoštovanje določil, ki so nastala kot doseženo soglasje o temeljnih vrednotah in pravicah.

Povezava med pojmom posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb ter prepričanju o izenačujočih možnostih je bila na mednarodni ravni opredeljena še z dokumentoma Združenih narodov. To sta Standardna pravila o izenačevanju možnosti za osebe s posebnimi potrebami (1993), ki v Pravilu 6 jasno opredeljuje integrativno vzgojo in izobraževanje kot temelj za izenačevanje možnosti ter Izjava iz Salamance in okvir za ravnanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (1994; The Salamanca statement and framework for action on special needs education), ki nagovarja države, da razširjajo inkluzijo v vzgoji in izobraževanju.

Vključujoča, inkluzivna koncepcija je novejša, postmodernistična sociološka orientacija, povezana s prizadevanji za človekove pravice z idejo multikulturalizma, za katere se zavzemajo ugledna mednarodna gibanja in organizacije, med drugim UNESCO in Svet Evrope. Uveljavlja se v globalnih družbenih gibanjih, tudi v šolskih sistemih v razvitem svetu.

Želimo postati družba, ki upošteva pravice otrok s posebnimi potrebami, zato proces integracije neposredno sovпада s spremembami v šolstvu, nalaga nove naloge in zahteva drugačne pristope. Področje dela z otroki s posebnimi potrebami v Sloveniji opredeljuje zakonodaja, ki je eden od temeljnih pokazateljev delovanja širšega družbenega sistema na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Sodobnejši pristopi, predvsem pa odločitev za popolnejšo integracijo otrok s posebnimi potrebami na vse ravni vzgoje in izobraževanja, so narekovali aktualizacijo zakonodaje. Slovenska zakonodaja ne govori o inkluziji, navaja pa elemente, s katerimi je opredeljena zasnova inkluzije: individualiziran program, prilagojeno izvajanje, strokovna skupina ipd.

Nova koncepcija vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je bila osnovana z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju (1995). Z njo je bila vzpostavljena osnova koncepta izobraževanja od vrtcev do visokošolskega izobraževanja. Upoštevana je bila Splošna deklaracija o človekovih pravicah, iz katere izhajajo, da imajo starši pravico do izbire izobrazbe po načelu enakih možnosti. S temi opredelitvami je bilo zasnovano izhodišče za koncept izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Leta 1996 so bili sprejeti splošni šolski zakoni. V šolski zakonodaji je bil s pojmom otroci s posebnimi potrebami zajet širši del populacije, ki v procesu vzgoje in izobraževanja potrebuje pomoč in prilagoditve.

Na šolskem področju so veljavni:

**Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12 /96);** po njem so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci.

**Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. L. RS, št. 54/00)** na konceptualni in sistemski ravni skupaj s področnimi zakoni ureja vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Njegove glavne značilnosti so:

- zakon predstavlja dopolnitev zakonov, ki v okviru svojih določil opredeljujejo vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami za celotno vertikalno, od vrtcev, osnovnega in splošnega srednjega izobraževanja, do poklicnega in strokovnega izobraževanja (ki vključuje tudi višje strokovno izobraževanje), na novo pa prinaša možnost zagotovitve ustreznih pripomočkov in opreme študentom s posebnimi potrebami;
- ureja predvsem usmerjanje v različne programe;
- opredeljuje možnost usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v različne programe vzgoje in izobraževanja in možnost prehajanja med programi;
- določa pripravo individualiziranega programa za vsakega otroka v skladu s programom, v katerega je otrok usmerjen;
- uvaja razvojno procesno usmerjanje, namesto dosedanjega enkratnega razvrščanja;
- omogoča aktivnejšo vlogo staršev in vzgojno-izobraževalnih zavodov v postopku usmerjanja;
- kot eno izmed skupin otrok, ki potrebujejo usmerjanje v skladu z zakonom, vključuje tudi otroke z izrazitimi učnimi težavami, ki se kažejo le na določenih področjih učenja (npr. pri branju in pisanju); ta skupina otrok je v zakonu opredeljena kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja;

- odpira možnost za osnovnošolsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na domu in vključevanje v zasebne zavode na podlagi odločbe o usmeritvi, v skladu s pogoji za izvajanje in kriteriji za financiranje programov osnovnošolskega izobraževanja v zasebnem zavodu, ki jih bo natančneje določil podzakonski akt;
- približuje ureditev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami rešitvam, ki jih poznajo razvite države Evrope; ne prinaša pa popolne integracije, ker se tovrstna rešitev tudi drugje ni izkazala kot ustrezna.

Dne 2. 11. 2006 je Državni zbor sprejel spremembe zakona o usmerjanju. Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 118/06) nekatere stvari ureja na novo.

#### 1. Postopek usmerjanja:

- postopek je v zakonu bolj jasno urejen;
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo je določen za organizacijsko in vsebinsko vodenje postopkov usmerjanja na prvi stopnji in za imenovanje in sestavo komisij na prvi stopnji;
- uvede se razlikovanje med zahtevo za uvedbo postopka ter predlogom za uvedbo postopka;
- jasno določa, da je potrebno pri spremembi ravni izobraževanja vložiti novo zahtevo za usmerjanje;
- zakon ne določa več obveznega preverjanja ustreznosti usmeritve in je le-to vezano na spremembo uspešnosti otroka v vzgojno-izobraževalnem procesu;
- omogoča spremembo odločbe le v delu, ki določa vključitev v vrtec, šolo ali zavod (npr. v primeru spremembe bivališča);
- določa daljši, šestmesečni rok za izdajo odločbe o usmeritvi.

#### 2. Komisije za usmerjanje:

- zmanjšano je število stalnih članov komisije s šest na tri (defektolog, psiholog, zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine), pri tem ostaja možnost širitve članov komisije kot tudi sodelovanje učiteljev, vzgojiteljev in socialnih delavcev;
- v postopku je poudarek na odločanju na podlagi obstoječe dokumentacije;
- v postopku usmerjanja je pomemben razgovor z vlagateljem, po potrebi tudi z otrokom, možen pa je tudi pregled otroka;

- strokovno dokumentacijo bo pridobil Zavod RS za šolstvo, lahko jo bo predložil tudi vlagatelj;
- strokovno dokumentacijo, ki je Zavod RS za šolstvo ne bo mogel pridobiti po uradni dolžnosti, bo moral pridobiti vlagatelj sam.

### 3. Varstvo osebnih podatkov:

- poleg Zavoda RS za šolstvo določa zakon tudi ministrstvo, pristojno za šolstvo, kot organ, ki je pooblaščen za vodenje zbirk podatkov o otrocih s posebnimi potrebami;
- Zavod RS za šolstvo mora omogočiti ministrstvu, pristojnemu za šolstvo, vpogled v zbirko podatkov za opravljanje strokovnega nadzora.

### 4. Kazenske določbe:

- Zakon določa nadzor nad izvajanjem določb zakona s strani inšpektorja, pristojnega za šolstvo, določa tudi globe za prekrške, ki jih storijo starši, vrtci, šole oziroma zavodi in odgovorne osebe vrtcev, šol oziroma zavodov.

V skladu z določili Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami so bili sprejeti naslednji podzakonski predpisi:

#### **Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/03, 93/04, 97/05, 25/06)**

določa usmerjanje posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami v posamezne programe vzgoje in izobraževanja, določa sestavo, imenovanje in razreševanje članov komisij prve in druge stopnje.

Priloge k pravilniku so:

- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami;
- obrazec za strokovno mnenje;
- obrazec Mnenje o izobraževanju na domu.

**Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (Ur. l. RS, št. 61/04)**

določa podrobnejše pogoje za izvajanje in financiranje programov osnovnošolskega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na domu v primerih, ko komisija za usmerjanje na željo staršev preveri pogoje in nato usmeri otroka v tovrstno izobraževanje.

Pri tem gre za izvajanje določenega programa na domu in ne le za nudenje pomoči otroku v času bolezni. V omenjeni program se vključijo otroci, ki zaradi primanjkljajev, ovir oziroma motenj ne morejo prisostvovati pouku ali pa tisti, ki v izobraževanju na domu zaradi individualiziranega pristopa lažje dosegajo cilje oziroma standarde znanja.

Za izvedbo izobraževanja so starši dolžni zagotoviti ustrezne pogoje za poučevanje in učenje. Ti pogoji so zagotovljeni, če je v skladu z zakonom zagotovljen izvajalec, ki izpolnjuje pogoje za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami, oprema in didaktični material, potreben za doseganje ciljev in standardov znanja, določenih z učnimi načrti.

Sredstva za izobraževanje na domu se zagotavljajo iz državnega proračuna, višino sredstev za vsako posamezno šolsko leto določi minister. Pri določanju višine sredstev se v skladu s pravilnikom upoštevajo tako sredstva, ki se zagotavljajo osnovnim šolam iz državnega proračuna, kot tudi sredstva, ki se zagotavljajo iz proračuna matične lokalne skupnosti za materialne stroške.

**Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 25/06, 60/06, 8/08)**

opredeljuje obseg, način in pogoje za izvajanje dodatne strokovne in fizične pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, usmerjenimi v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki se izvajajo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

Dodatna strokovna pomoč zajema dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in učno pomoč. Izvaja se v obsegu in na način, ki ga za vsakega posameznega otroka glede na njegove potrebe določi komisija za usmerjanje.

Fizična pomoč je namenjena težje in težko gibalno oviranim otrokom in mladostnikom; glede na potrebe otroka je fizična pomoč stalna ali občasna.

Z določili Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je bil usklajen tudi Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.

**Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 23/07, 8/08)**

določa sedež komisij prve in druge stopnje, imenovanje in razreševanje članov komisij ter naloge komisije prve in druge stopnje, določa tudi strokovno dokumentacijo o otroku, točkovni sistem za plačilo predsednikov in članov komisije za usmerjanje prve in druge stopnje ter potrebne obrazce.

Pravilnik zajema nekatere vsebinske spremembe in spremembe v postopku usmerjanja.

Določa, da se v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izjemoma usmeri tudi otroke z zmernimi motnjami v duševnem razvoju. V prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom se ne usmeri otrok z zmernimi motnjami v duševnem razvoju, se pa otrokom, ki so že vključeni v ta program, ob preverjanju ustreznosti usmeritve ta usmeritev lahko potrdi.

Komisije prve stopnje delujejo pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo in imajo sedeže pri območnih enotah Zavoda, komisija druge stopnje deluje pri ministrstvu, pristojnem za šolstvo.

Komisije za usmerjanje delujejo v senatih, predsednika in člane senata določi predsednik komisije glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje otroka. Senat deluje v sestavi treh članov: defektolog, psiholog in zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine; lahko deluje tudi v širši sestavi, če je to potrebno. V postopku usmerjanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v senatu sodelujejo tudi predstavniki pristojnega centra za socialno delo. V senatu lahko sodeluje vzgojitelj ali učitelj, ki izvaja vzgojno-izobraževalno delo z otrokom.

Senat pripravi strokovno mnenje na podlagi strokovne dokumentacije, poročil šole, vrtca ali zavoda, mnenja vrtca, šole, zavoda o izpolnjevanju pogojev za izvajanje programa, po potrebi tudi razgovora z vlagateljem oziroma otrokom in pregleda otroka. Rok za izdelavo strokovnega mnenja je 90 dni od dneva, ko Zavod za šolstvo prejme obvezno dokumentacijo, ki je določena z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Sestavni del pravilnika so naslednji obrazci:

- strokovno mnenje,
- zahteva za začetek postopka usmerjanja,
- predlog za začetek postopka usmerjanja,
- poročilo o otroku.

**Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami** je zagotovljena v različnih programih:

- Program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;
- Prilagojeni program za predšolske otroke;
- Izobraževalni program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;
- Prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za gluhe in naglušne;
- Prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za gibalno ovirane;
- Prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za govorno-jezikovne motnje;
- Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom;
- Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom za dvojezično osnovno šolo;
- Posebni program vzgoje in izobraževanja;
- Vzgojni program;
- Izobraževalni program srednje šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljuje možnost občasnega ali trajnega vključevanja učencev, ki so usmerjeni v prilagojen izobraževalni program, v redne izobraževalne programe ter možnost vključevanja učencev, ki so usmerjeni v poseben program vzgoje in izobraževanja, v prilagojen program. Tudi za uresničitev te možnosti je bilo potrebno dopolniti Zakon o osnovni šoli. Razen tega je

**Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F)Ur.l. RS, št. 102/2007**

je prinesel uskladitev z novimi spoznanji znanosti o vzgoji in izobraževanju ter strateškimi dokumenti Republike Slovenije ob upoštevanju usmeritve Lizbonske strategije. Izhodišče razvojne vizije Slovenije in Evropske unije kot družbe znanja je človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo, ki svobodno razvija svoje zmožnosti in prevzema večjo individualno odgovornost za svoj napredek.



Poudarek je na pomenu izobraževanja za vseživljenjsko učenje in trajnostni razvoj. Uveden je pojav kakovostne izobrazbe ter pomembnost vzgoje za odgovorno ravnanje. Šola ne določa splošnega učnega uspeha učenca. V skladu s cilji osnovnošolskega izobraževanja je potrebno spodbujati raznolikost učnih poti, usmerjati učenca k temu, da bo znal zaznavati in odkrivati lastne močne in šibke točke. Individualizacija in diferenciacija ima ta poseben pomen pri razvoju vsakega posameznika.

**Koncept dela Učne težave v osnovni šoli (Maganja. L., 2008)** je prvi celovit nacionalni dokument za področje učnih težav v osnovni šoli. Uvedba devetletne osnovne šole in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) je prinesla spremembe. Koncept dela Učne težave v osnovni šoli spodbuja k tesnejšemu in bolj poglobljenemu sodelovanju med učitelji in starši in predvsem k večji aktivni udeleženi otroka. S konceptom dela Učne težave v osnovni šoli se na šolah odpirajo razsežnosti za izboljšanje učinkovitosti celovite pomoči pri uresničevanju temeljnih načel pomoči (npr. partnerskega sodelovanja s starši, udeleženi učenca), podpira se timsko delo in sodelovanje, strokovno izpopolnjevanje ter razvojno raziskovalno delo.

Predlog koncepta je obravnaval, pozitivno ocenil in podprl ter hkrati zadolžil Ministrstvo za šolstvo in šport, da spodbudi operacionalizacijo koncepta ter zanjo zagotovi potrebna finančna sredstva, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na svoji 106. seji, dne 11. 10. 2007. ([http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/strokovni\\_sveti/vladni/pdf/splosno\\_sklep\\_106.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/strokovni_sveti/vladni/pdf/splosno_sklep_106.pdf))

Zakonodaja je postavila jasne opredelitve o populaciji otrok s posebnimi potrebami; predvidela je čim večje vključevanje te populacije v redne oblike vzgoje in izobraževanja.

Uresničevanje nove kulture, paradigme in koncepcije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami predpostavlja spremembe v odnosih do njih. Inkluzija se bo uresničila, če se bodo spremenili tradicionalne vrednote in odnose. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami mora postati stvar ne le celotnega šolskega sistema; ampak tudi širših družbenih in strokovnih institucij (Opara, 2005).

## 2.5 TIM IN TIMSKO DELO

Na področju timskega dela pomenijo šestdeseta leta 20. stoletja začetek timskega dela v ameriških šolah. Pojavlja se pojem timsko poučevanje – team teaching. Poimenovan je predvsem poseben način izvajanja didaktičnega načina poučevanja, ki je zajemalo tudi načrtovanje, timsko izvajanje in evalvacijo pouka. Kasneje sta se pojavili opredelitvi za timsko delo učiteljev – teamwork of teachers in sodelovalno poučevanje – collaborative teaching. Iz tega so se razvili izrazi kot je skupinsko sodelovanje učiteljev – group based collaboration, collaboration, partnership, teamwork. V tem obdobju temelji timsko delo učiteljev v ZDA na hierarhiji vlog v timu, kar se odraža tudi v strokovnih opredelitvah timskega dela, ki omenjajo učitelje in njihove pomočnike. Med njimi pride do različnih porazdelitev odgovornosti za delo s skupinami učencev, skupaj načrtujejo pouk, vrednotijo napredek učencev in opazujejo drug drugega ter učence. V opredelitvah timskega dela je poudarek na sodelovanju, načrtovanju, povezanosti, komunikaciji in izmenjavi mnenj. Skupine delujejo enotno in celostno, ker je prisotna fleksibilnost, skupinska pravila in skupinsko delo. Za tako delovanje je potrebna določena mera svobode (Polak, 2007).

V strokovni literaturi je bilo *timsko delo* strokovnjakov v različnih časovnih obdobjih poimenovano in opredeljeno z več pojmi, kljub temu so si vsebinsko podobni.

V Pedagoški enciklopediji (1989) je timsko delo opredeljeno kot »oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina (dva ali več) pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja (ne na podlagi položaja v formalni hierarhiji) in katere namen je doseči skupne cilje.«.

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994) je kratka in enostavna definicija tima, in sicer: »Tim je skupina ljudi, ki opravlja skupno delo; delovna skupina.«

Delovne skupine so osnovne organizacijske celice, ki delajo po določenem programu in vnaprej izbranih vlogah. Med delovno skupino in timom je velika razvojna razlika. Medtem, ko je cilj klasične delovne skupine visoko kakovostno (standardizirano) rutinsko delo, je cilj tima ustvarjalno delo (Mayer, 2001).

Definicije timskega dela se vežejo na opredelitev tima in njegovih aktivnosti. Med ključnimi dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje primerne atmosfere za nastajanje dobrih odnosov in stališč, je sodelovanje interdisciplinarnih skupin, v katerih so navzoči ravnatelji, razredni učitelji, defektologi, strokovnjaki za inkluzijo, psihologi, fizioterapevti in starši.

Svetovalci, ki skupaj s šolskim osebjem razvijajo odgovorna inkluzivna šolska okolja v ZDA, Kanadi, Avstraliji in na Novi Zelandiji, menijo, da je pomembno razvijati sposobnosti komuniciranja, sodelovanja, interakcije, reševanja problemov in skupinskega odločanja (Schmidt, 1994).

Lastnosti timskega dela po Kobolt (1994) so:

- skupina je relativno trajna, osebe v njej dlje časa opravljajo iste naloge;
- obveznosti posameznikov so natančno določene;
- v skupini je pogosta povratna informacija, njeni člani se dobro poznajo in neposredno komunicirajo.

Začetki nastajanja timov so lahko umetno pogojeni in namerno ustvarjeni zaradi uresničevanja določenih ciljev. Pri oblikovanju močnega tima sta najpomembnejša izbira članov in njihovo usposabljanje za timsko delo. Izjemno pomembno pri oblikovanju tima je ujemanje članov. To je odvisno od vlog, ki jih prevzemajo. Le-te se oblikujejo glede na osebne lastnosti, statusni položaj in strokovno znanje. (Polak, 2000).

Novljan (2002) v povezavi s kvaliteto življenja oseb s posebnimi potrebami opozarja, da je povezovanje med strokovnjaki bolj izjema kot pravilo ter da strokovnjaki obravnavajo otroka najpogosteje izven razreda, kar je ravno nasprotno zahtevam inkluzije. Hkrati pa opozarja, da pomen inkluzije v šolski politiki zahteva osnovne spremembe v načinu razmišljanja.

Lipičnik (1996) navaja, da uvajanje v timsko delo mora biti postopno, sistematično, strokovno argumentirano, spremljano in sproti vrednoteno.

V timskem delu v inkluzivni šoli se izpostavlja timsko sodelovanje učitelja in drugih strokovnjakov (Jenkinson, 1997).

Po Polak (2007) večina avtorjev poudarja tudi pomen soodvisnosti oziroma zavedanja, da je za doseganje ciljev potrebno medsebojno sodelovanje in sinergija, s katero se vzdržuje soodvisnost z drugimi člani v timu. Je rezultat spoznavnega in čustvenega sovplivanja članov tima, zato je njegova uspešnost odvisna od miselnih, vedenjskih in čustvenih medsebojnih vplivov med člani tima. Timsko delo temelji na različnih modelih, ki imajo svoje značilnosti in posebnosti.

*Delovni timi* so vezani na delovne enote, v katerih vsakodnevno delo temelji na timskem pristopu, nimajo pa skupne vizije in ciljev, le redkokdaj so nagrajeni za skupne dosežke. Člani takega tima so povezani zaradi delovnega procesa in iz organizacijskih razlogov. V šolski praksi jih najdemo na primer kot učitelje razrednega pouka in učitelje podaljšanega bivanja, ki se srečujejo z istimi učenci in njihovimi starši, delujejo pa neodvisno in samostojno.

*K nalogam in problemom usmerjeni timi*, ki so le začasno organizirani in se ukvarjajo s specifičnimi nalogami. Njihovo delo temelji na načelih pravega timskega pristopa. V šolski praksi jih najdemo v obliki timov učiteljev prve in druge triade ali tima učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole. Za te time je značilno, da je povezovanje med njimi prepuščeno njihovi fleksibilnosti in iznajdljivosti.

*Vodstveni timi* so vrsta timov, ki jih sestavljajo strokovnjaki na vodstvenih položajih in so njihovi cilji povezani s cilji celotne delovne organizacije. V šolski praksi so ustaljeni in jih predstavljajo ravnatelj, pomočnik ravnatelja, šolski svetovalni delavci.

*Multidisciplinarni timi* združujejo več ljudi z različnimi poklicnimi profili, ki izvajajo specifične delovne naloge, pri katerih imajo člani opredeljene vloge. Člani skupine oblikujejo odnos do naloge ne pa en do drugega.

*Interdisciplinarni timi* omogočajo povezovanje več strok, člani tima se povezujejo med seboj na ravni nalog, spoznavanja in ravnanja. Komunikacija presega strokovni jezik posamezne stroke in omogoča dogovarjanje. Člani so v medsebojnih odnosih, kar spodbuja njihovo osebno rast in ustvarjalnost.

*Transdisciplinarni timi* so zelo redki. V takih timih naj bi bila kljub ohranjanju specifičnih razlik članov dosežena zelo visoka raven odnosov, razumevanja in notranje povezanosti. Različne vrste interdisciplinarnih in multidisciplinarnih timov v šoli najdemo na področju svetovalnih dejavnosti in dela z otroki s posebnimi potrebami. Strokovna transdisciplinarnost zagotavlja specializirane pristope, metode in tehnike dela. Sestavljajo jih učitelji, specialni pedagogi, drugi pedagoški delavci, logopedi, zdravstveni delavci, psihologi in podobno. V takem sodelovanju gre za pripravljenost posameznikov, da si razdelijo vloge in se vzajemno popolnoma podpirajo.

Velikost tima je odvisna od narave naloge, ki jo bo tim izvajal. Strokovnjaki s področja timskega dela najpogosteje predlagajo od dva do osem članov. Tim mora biti majhen, da bi se člani lahko med seboj povezali in čutili medsebojno zaupanje ter se lažje zagotavlja dobra organizacija dela.

Čas za timsko sodelovanje je najpogosteje omenjen problem, ker je šola ustanova z zelo strukturirano dejavnostjo, kar otežuje izvajanje timskega dela. Ko postane timsko delo samoumeven in integriran del poklicne vloge učitelja, lahko govorimo o timskem pristopu kot o skupnem imenovalcu pedagoškega dela v šoli.

Timsko delo v vzgoji in izobraževanju je po Polak (2007) tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjajo na iste učence v okviru pedagoških dejavnosti znotraj ali zunaj učilnice. Timsko delo poteka kot timsko načrtovanje pouka, timsko izvajanje in timska evalvacija.

Pri timskem poučevanju oziroma izvajanju je stik z učenci neposreden in pri timskem načrtovanju in evalvaciji se člani timov usmerjajo na učence le posredno, v mislih in diskusiji. Tim se oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti in z namenom doseganja skupnih ciljev. Pri oblikovanju močnega tima sta najpomembnejši izbira članov in njihovo usposabljanje za timsko delo.

Za uspešno reševanje kompleksnejših nalog se zahteva sodelovanje več enakopravnih strokovnjakov, interdisciplinarni pristop, sodelovanje različnih profilov, po stroki in izkušnjah različnih ljudi. Za oblikovanje tima je pomembno tudi ujemanje članov. Oblikovanje in razvoj pedagoškega tima mora biti neprekinjen proces. Pri tem je potrebna podpora vodstva šole. Po Lipičnik (1996) je osnova za dobro timsko:

- občutek pripadnosti timu;
- medsebojno sodelovanje članov;
- pripravljenost sprejemati in dajati;
- odkrito pogovarjanje o medsebojnem doživljanju;
- reševanje konfliktov, namesto, da bi jih potlačili;
- pogovarjanje o stališčih, strpnost do različnosti in dopuščanje le-te;
- doseganje sporazuma o pomembnih zadevah;
- upoštevanje oblikovanja vlog;
- prizadevanje za kakovostno komunikacijo.

Večletna praksa v ameriških inkluzivnih šolah kaže, da učitelji potrebujejo varna delovna okolja, kot so: kolaborativne skupine, pari učiteljev, skupni sestanki, kjer se lahko odnosi in stališča raziskujejo, delijo, izzovejo, prestrukturirajo, o njih znova premislijo.

Tim temelji na pozitivni soodvisnosti vseh, ki pri timskem delu sodelujejo. Člani so naravnani k doseganju skupnih ciljev (Polak, 2004).

Če hočemo, da bo inkluzija učinkovita, morajo biti vloge posameznih strokovnjakov jasno definirane.

Za pozitivno odzivanje učiteljev na inkluzijo jim je potrebno pomagati na več področjih.

Kobolt (2002) opredeljuje idealni tim kot skupino ljudi:

- ki usmerja svojo delovno energijo za doseg skupnih ciljev;
- kjer posamezni člani delajo z zadovoljstvom, kar imenujemo klima v skupini;
- katere rezultat dela sta kvaliteta in učinkovitost.

Pri sodelovanju v timu je upoštevano načelo interdisciplinarnosti. S sodelovanjem različnih strok je poskrbljeno, da so otrokove potrebe zaznane v celoti in da je spremljanje njegovega razvoja, povezano s sodelovanjem s starši, celostno.

**Oblikovanje in razvoj tima** je ključnega pomena za vsak tim (Polak, 2007). Oblikovanje tima se začne s prvim srečanjem članov tima, z vsakim naslednjim se oblikovanje nadaljuje. V oblikovanju tima je mogoče prepoznati različna obdobja, ki so pri različnih avtorjih različno poimenovana. Za oblikovanje tima in medsebojno povezanost članov znotraj tima so pomembni psihološki dejavniki; in sicer motivacija, zaupanje in samorazkrivanje, analiza medosebnih procesov in odnosov v timu.

Osnovni viri motivacije so potrebe po varnosti, potrebe po sprejetosti, potrebe po potrditvi in priznanju in potrebe po samoaktualizaciji.

Motivacija je odvisna od nagrade, zadovoljevanja potreb po varnosti, od opravljanja koristnega in smiselnega dela ter od osebne rasti posameznika. Varnost je v timu zagotovljena s spoštovanjem pravil, ki veljajo v timu. Sprejetost pomeni možnost izražanja strahu, razočaranja, negotovosti. Občutek sprejetosti pomeni tudi soočanje s konflikti v timu, je pogoj za soodločanje in odprto komunikacijo. Potreba po potrditvi se deli na potrebo po potrditvi samega sebe in potrebo po spoštovanju s strani drugih. V potrditvi se krepí samopodoba. Samoaktualizacija pomeni usmerjenost posameznika, da uresniči dejanja po svojih možnostih. Pomemben vir motivacije za timsko delo je zaupanje v vizijo in cilje tima. Občutke zaupanja spodbuja vedenje, in sicer odprtost pri izmenjavi informacij, spoštovanje, naravnost k skupnosti, sodelovanje, omogočanje dela drugih in zanesljivost. Pri samorazkrivanju se člani tima sami odločajo, koliko se bodo izpostavili pred drugimi, kar je pogojeno z zaznavanjem drugih oseb. Medsebojno zaupanje se razvija s sprejemanjem misli in reakcij drugega tako, da mu nudimo podporo in sodelovanje. Stopnja zaupanja v timu se spreminja v skladu z zmožnostjo in pripravljenostjo posameznikov, da zaupajo in so vredni zaupanja (prav tam).

Medsebojna povezanost se oblikuje na podlagi skupne vizije in skupnih ciljev, utrjuje se v soodvisnosti članov tima. Timsko delo je rezultat spoznavnega in čustvenega sovplivanja članov tima, zato je njegova uspešnost odvisna od vplivov med člani tima.

Zaupanje se razvija ob sprejemanju misli, čustev in reakcij, ob nudenju podpore in sodelovanju.

Polak (2007) predstavlja stopnje oblikovanja tima z vidika njihove prilagodljivosti in uporabnosti za področje timskega dela v šoli.

1. *Oblikovanje(forming)*: za stadij je značilno preoblikovanje skupine ljudi v tim, odkrivanje temeljnih odnosov med njimi, medsebojno spoznavanje članov ter učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim. V tem stadiju se člani med sabo spoznavajo in prepoznavajo podobnosti in razlike med sabo. Prepoznavajo pričakovanja glede zastavljenih ciljev in rezultatov timskega dela. Člani tima morajo izraziti soglašanje z nameni in cilji tima. Člani prepoznavajo zmožnosti in spretnosti, ki jih imajo posamezni člani, ter navezujejo stike in ocenjujejo zaupanja.

V tem stadiju člani izražajo in prepoznavajo svoje potrebe in potrebe drugih članov tima. Določi se velikost tima, možnost njegovega širjenja in načelo sodelovanja v njem, način prevzemanja odgovornosti in zagotavljanje virov. Večina članov tima se v tej fazi srečuje tudi z dilemami o smislu timskega dela, s pritiski na druge člane in težavami pri oblikovanju tima.

2. *Nasprotovanje (storming)*: v stadiju se pojavijo podskupine in s tem povezani problemi, naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima. Na drugi stopnji člani tima pogosto izražajo svoje čustveno doživljanje, ki je preobčutljivo, zamerljivo, prestrašeno. Upajo, da bodo sprejeti, a hkrati občutijo strah pred zavrnitvijo. Ugibajo, ali jih drugi člani spoštujejo. Lahko so pretirano navdušeni nad sodelovanjem v timu, pogosti so tudi tekmovalnost, hladnost, zadržanost in celo zahrbtnost. Ob srečanju s problemi se člani pogosto obtožujejo in najpogosteje okrivijo formalnega vodjo tima. Drugi stadij je najpomembnejši v razvoju tima. Cilj tega stadija je razjasnitev vlog in stila timskega dela ter kasneje pristni in sproščeni odnosi med člani tima. Pomemben je način vodenja tima, vlaganje časa in energije v odpravljanje napetosti in urejanje odnosov.
3. *Sprejemanje pravil (norming)*: v stadiju se sprejemajo in utrjujejo vloge v timu, pravila o primernem vedenju in delu v timu, razvija se sodelovalni duh, člani se zavedajo dogajanja in le-to doživljajo ter si prosto izmenjavajo informacije. V tretjem stadiju postane tim močnejši od posameznikov, ki ga sestavljajo. Člani tima sprejmejo vloge, pravila, dogovore in sklepe, do katerih so prišli v drugem stadiju.  
Sprejemanje pravil pripomore k stabilnosti in usklajenosti med člani, s čimer se poveča moč tima. Člani se soočijo tudi s svojimi šibkimi točkami in se zavedajo medsebojnih odnosov ter čutijo razumevanje, izmenjujejo si informacije, spremljajo napredek tima. Od iskanja razlik se v tem stadiju tim preusmeri k vedenju, komunikacija je odprta. Če se v tem času pridruži nov član ali več članov gre tim ponovno skozi drugi stadij.
4. *Izvajanje (performing)*: v stadiju se odpravljajo konflikti, energija se usmerja na nalogo, tim je učinkovit in opravlja kakovostno delo, sprejema dobre odločitve, med člani tima je soodvisnost. Je končni stadij oblikovanja tima. Ker je dosežena medsebojna naklonjenost članov tima, je tim usmerjen k dosežkom. Stadij označuje visoka produktivnost in učinkovitost tima. Za stadij je značilno sproščeno izmenjavanje izkušenj, zagotavljanje osebne podpore, odprto soočanje s konflikti, izboljšanje komunikacije v timu, stabilna rutina timskega dela. Pojavljajo se tudi občutki zadovoljstva nad lastnim delom.
5. *Zaključevanje* je zadnji stadij v razvoju tima. Na tej stopnji je tim že opravil svojo nalogo, dosegel cilje in je pred odločitvijo, ali bo prevzel nove naloge in cilje.

Chivers (1995, po Polak, 2007) je zasnovala model oblikovanja tima učiteljev. Posamezni koraki predstavljajo tudi področja, na katerih se mora tim izpopolnjevati, da bi prišel na visoko raven učinkovitosti.

Koraki oblikovanja učinkovitega tima po Chiversovi (prav tam) so:

1. *Postavljanje jasnih ciljev* pomeni pozitivno naravnane, jasno formulirane, časovno in z merili opredeljene cilje.
2. *Vzpostavljanje in vzdrževanje komunikacije* je korak, v katerem poteka besedna in nebesedna, dvosmerna odprta komunikacija, aktivno poslušanje, poznavanje in razumevanje.
3. *Analiziranje dogajanja* pomeni analizo razlik med posamezniki in interesi.
4. *Spremljanje dela in odpravljanje problemov* poteka na rednih srečanjih, z opazovanjem, povratnimi informacijami, sprotim odpravljanjem problemov, z izmenjavo izkušenj, analizo kritičnih dogodkov in pri učenju iz napak.
5. *Zagotavljanje ustreznih delovnih razmer* vključuje čas, prostor, denar, potrošni material, tehnična sredstva.
6. *Motiviranje članov tima* je v uspešnem doseganju ciljev, interesu in viziji, v pestrosti dela pri prevzemanju odgovornosti, priznanju in napredovanju.
7. *Občutek varnosti* med člani tima je potreben za
8. *ustvarjalnost* in za lastno aktivnost članov tima.

Učinkovitost timskega dela v pedagoški praksi je težje merljiva. V učinkovitem timu se morajo člani čutiti osebno in strokovno sprejeti, motivirani za naloge in doseganje zastavljenih ciljev, v sodelovanju morajo razvijati svoje sposobnosti in samopodobo na osnovi pozitivnih izkušenj in s tem se okrepi motiviranost za timsko delo.

Polak (2007) poudarja, da je pomembna usklajenost med individualnimi in timskimi cilji kot spodbudni dejavnik **učinkovitosti tima**. Pomembne značilnosti učinkovitega tima morajo opredeliti člani tima najprej individualno in potem v skupni diskusiji. Na učinkovitost tima vplivajo komunikacijske spretnosti članov tima, ciljna naravnost, jasni cilji, iniciativnost članov tima, sprotno reševanje težav, spoštovanje vodje tima, obvladovanje čustev ter poznavanje načel delovanja tima. Za učinkovite time je značilna:

- večja medsebojna povezanost med člani tima, soodvisnost;
- združitev moči, znanja in talentov;
- večja podobnost med člani tima glede na status in izkušnost;
- večja heterogenost članov tima na področju znanja in spretnosti;
- večja ustvarjalnost;
- večja zmožnost odločanja;



- število članov v timu;
- medsebojno poznavanje članov tima, zaupanje med njimi, odkrito izražanje mnenj ;
- kakovostno timsko načrtovanje;
- odprta komunikacija v timu;
- pogoste povratne informacije v timu;
- izkoriščenost časa, ki ga preživijo člani tima pri skupnem delu;
- poznavanje vlog, zaupanje v prispevek vsakega posameznika, pristne in jasne vloge;
- konflikt, ki je naraven pojav, je priložnost za učenje;
- zavedanje močnih in šibkih točk;
- čustvena varnost in ustvarjalnost.

Neučinkoviti timi nimajo značilnosti učinkovitih timov, delovno okolje ni naklonjeno timskemu delu, članom ni jasno, kaj se od njih pričakuje, potrebe članov si nasprotujejo, vodenje je neodločno, ni pripadnosti v timu.

Brajša (1995) razlikuje glede na učinkovitost tri osnovne vrste timov.

1. Neuspešni timi so tisti, v katerih timsko delo omejuje člane in jim ne dovoli, da bi izkoristili vse svoje potenciale. Rezultati dela so slabši od seštevka znanja, sposobnosti in strokovnosti posameznikov.
2. Povprečni timi ne razvijajo timske ustvarjalnosti in ostajajo na ravni individualnih sposobnosti, rezultati ustrezajo seštevku znanja, sposobnosti in strokovnosti članov.
3. Uspešni timi z rezultati presegajo seštevke znanja, strokovnosti in sposobnosti članov. So ustvarjalni, člani delajo skupaj uspešneje, posamezniki presežejo raven svojih individualnih znanj, sposobnosti, strokovnosti in skupaj razvijajo nove rešitve in prihaja do novih rezultatov.

Pogoji za uspešno timsko delo po Kobolt (1994) so:

- komunikacija med člani, dogovarjanje v diskusiji;
- sodelovanje in usklajevanje vseh članov;
- člani tima so pripravljene dajati in sprejemati;
- člani tima poslušajo drug drugega;
- člani tima si zaupajo;
- člani tima ovrednotijo vsak predlog.

Razen tega je pomembno, da vsak član tima verjame v pomembnost timskega dela in v svoje sposobnosti, v timu mora biti na razpolago z vsemi svojimi močmi, sprejema stališča drugih in se je pripravljen spremeniti, pri čemer so konflikti jasni in odprti, kritika pa ni sprejeta kot osebni napad temveč kot konstruktivna kritika.

Učinkovitost timskega dela se kaže tudi v uspešnem zagotavljanju čim boljših možnosti za učenje in vsestransko napredovanje vseh otrok. Timsko delo temelji na boljšem izkoriščanju potencialov posameznih strokovnjakov. Uspešno delovanje tima je odvisno od točno in jasno opredeljenega cilja. Usodnega pomena je struktura članov tima, ker tim mora v svojem procesu reševanja posameznega problema vključevati celoten spekter vidikov, ki jih je potrebno v zaključnem mnenju sintetizirati in dati vsakemu primeren pomen.

Zaključno mnenje je vsota stališč in mnenj ter integracija vseh informacij. V timu mora biti ustvarjena kooperativna klima, ki omogoča vsakemu članu tima enakopravni položaj. Kooperativnost se izoblikuje v skupinskem delu ob spodbudnem vodenju celotne skupine. Potrebno je zagotoviti odprtost v medsebojnem komuniciranju in obnašanju vseh članov skupine, kar pomeni, da si morajo člani med sabo zaupati in sproščeno izražati svoja mnenja in stališča.

Razen tega mora vsak član tima imeti določene osebnostne lastnosti, mora biti ustvarjalen in mora imeti sposobnost prinašati specifične informacije, ki jih v timu člani ovrednotijo in jim dajo pomembnost v kontekstu reševanja problema. Komunikativnost je pogoj za timsko delo ter uspešno sodelovanje med člani tima, pri čemer sodelovanje pomeni zavestno pristajanje na tveganje. Za vzpostavitev in razvoj sodelovanja je potrebno zaupanje in odkritost med člani tima. Tim ima lahko svojega vodjo, ki mora obvladovati komunikacijo v skupini in biti sposoben vrednotenja argumentov posameznih članov tima. Vodja mora imeti zaupanje v člane skupine. Uspešnost tima je lahko odvisna od njegove organiziranosti, naloga tima pa je odločanje.

Timsko delo zahteva izpolnitev pogojev, in sicer:

- da delo poteka v skladu s skupnim konceptom dela;
- da delo poteka v skladu s pravili;
- da obstaja vodja tima, ki suvereno skrbi za to, da delovanje članov skupine poteka v skladu s pravili (Kobolt, 1994).

Priprava na timsko delo je zahtevna, ker morajo člani tima prepoznati teoretično analiziran problem. Sestava tima se v skladu s problematiko lahko spreminja.

Za uspešno uvajanje in razvijanje timskega dela v šoli je potrebno poznati njegove psihosocialne, komunikacijske, pedagoške in druge razsežnosti. Naravo timskega dela pa pomembno določajo različni psihološki dejavniki kot so motivacija, zaupanje, samorazkrivanje, medsebojno povezovanje članov znotraj tima. Pomembna je analiza medosebnih procesov in odnosov v timu (Polak, 2007).

Za učinkovito inkluzijo morajo biti **vloge** posameznih strokovnjakov jasno definirane.

Strukturo tima določajo vloge, ki jih posamezniki prevzemajo znotraj tima.

Po Belbinu (1993), ki več desetletij proučuje vrste vlog v timu, je učinkovitost tima odvisna od njegove sestave oziroma usklajenosti vlog v timu. Vsak človek ima dve temeljni vlogi: timsko (oblikuje se v timu in predstavlja način vedenja ter sodelovanja v timu) in izvedbeno (delo, ki ga opravlja). Avtor poudarja, da najbolje deluje tisti tim, v katerem so vloge sestavljene in med seboj uravnotežene. Inovator/proizvajalec idej daje nove ideje in predloge, rešuje težje probleme in je ustvarjalen, samostojen in dojemljiv.

Iskalec virov v timu je raziskovalec možnosti, ki razkriva in raziskuje, se pogaja, nadgrajuje ideje drugih, je radoveden, komunikativen in navdušen. Koordinator, ki je zrel, ima ugled, je razgledan in ambiciozen, vodi delo tima, spodbuja k delu in odločanju.

Oblikovalec ali moderator izziva in išče načine za premagovanje ovir, izvaja neprijetne ukrepe, je dinamičen, motiviran in učinkovit. Opazovalec opazi vse možnosti, natančno premisli, je resen in sistematičen. Timski delavec posluša, poživlja timsko zavest, je družaben, dojemljiv, priljubljen. Izvršitelj deluje praktično, rešuje in izvršuje naloge ter se zavzema za doseganje ciljev, je zanesljiv, prizadeven in učinkovit. Vse podrobnosti opravi izvršitelj, ki je pozoren na napake, skrben, pravočasen in vesten. Pobude daje strokovnjak, ki posreduje strokovno znanje in ima posebne spretnosti, je usmerjen k cilju, predan in specializiran.

Belbin (1981) poudarja, da ni nujno, da ima tim toliko članov, kolikor je vlog, idealno pa je, če je v timu kombinacija vlog.

Polak (2007) omenja, da so formalne vloge članov tima vezane na njihove strokovne zmožnosti in vrsto izobrazbe, neformalne vloge pa vsak posameznik sprejema spontano, v skladu s svojimi osebnostnimi lastnostmi, temperamentom, navadami, spretnostmi in sposobnostmi. Sestavni del timskega dela so tudi manj zaželeni vloge, zato je priporočljivo, da se člani tima pri izpeljavi nekaterih nalog zamenjujejo. Med člani tima lahko pride tudi do tekmovanja, vendar temu se da izogniti s pogovorom in soglasjem glede tega, kaj se pričakuje od vsakega člana tima.

**Velikost tima** vpliva na učinkovitost tima. Tim ne sme biti premajhen, ne prevelik. Večje število članov v interdisciplinarnem ali multidisciplinarnem timu zagotavlja večji izbor spretnosti in znanj, na drugi strani so pa odnosi zahtevnejši. Strokovnjaki s področja timskega dela predlagajo od štiri do šest članov tima. Optimalna velikost tima je med drugim odvisna od naloge, ki jo tim izvaja.

**Čas za timsko delo** je problem v različnih okoljih ter ključni dejavnik, ki prispeva k inovacijam. Kako najti čas za timsko delo je temeljno vprašanje, s katerim se ukvarja vsak tim pri timskem načrtovanju ter v ostalih etapah timskega dela: pri sprejemanju dogovorov posameznih članov, oblikovanju pravila za organizacijo, načrtovanju srečanj ter reševanju aktualnih nalog.

Polak (2007) opozarja, da je osnovni red v timu, omogočanje predvidevanja in usklajevanja različnih mnenj posameznikov je pogojen z obstojem pravil. **Pravila**, ki so oblikovana v timu, izhajajo iz skupinskih norm in izražajo posameznikovo možnost, da se odloča med različnimi oblikami vedenja. Pravila je avtorica razdelila na štiri kategorije:

1. Norme, ki se nanašajo na delo skupine ali delovnega tima. Spoštovanje ali nespoštovanje norm vpliva na doseganje skupinskega cilja in nagrajevanje posameznikov.
2. Norme, ki določajo način interakcije v skupini (timu), omogočajo predvidevanje, preprečujejo konflikte in zagovarjajo pravično delitev ugodnosti.
3. Norme, ki določajo stališča in prepričanja: pravilnost prepričanj, medsebojna skladnost.
4. Norme, ki določajo oblačenje, pričesko in druge vidike videza, kar omogoča jasno identiteto.

Navedena štiri pravila, ki so formalna in neformalna, so lahko prisotna hkrati ali pa tudi ne. Pravila se med seboj prepletajo. Avtorica oblikuje tudi pravila, ki so značilna za socialne odnose, ki vključujejo tudi prijateljstvo. To so pravila :

- medsebojni izmenjavi (npr. dajanje čustvene opore),
- pravila o intimnosti (npr. medsebojno zaupanje),
- pravila o medsebojnem usklajevanju (npr. spoštovanje zasebnosti),
- pravila o medsebojni zaščiti v odnosu do tretje osebe.

Funkcija pravil je pomembna za moralne obveze, dolžnosti in pravice članov tima. Vzdržujejo strukturo v timu in spodbujajo naravnost k skupnim ciljem ter usmerjajo člane tima k primernemu in želenemu vedenju in so merilo za presojanje tega vedenja. Člani skupine se z njihovo pomočjo oblikujejo v zaokroženo celoto, v kateri se lažje predvidevajo dogodki in se z njimi preprečujejo konfliktni odnosi in rutinsko ravnanje, torej zagotavljajo medsebojno usklajenost in stabilnost ter krepijo medsebojno povezanost članov tima in njihovo učinkovitost.

Pravila se oblikujejo v procesu socialne interakcije na več načinov, in sicer z dogovorom med člani skupine, s sprejemanjem že prej izoblikovanih pravil, načrtovano ali tudi nenačrtovano, spontano. Pravila morajo biti oblikovana z upoštevanjem vseh posebnosti posameznega tima in s soglasjem vseh njegovih članov. Proces oblikovanja pravil je pomemben za razvoj tima.

Med najpomembnejšimi dejavniki za **uvajanje in spodbujanje timskega dela** v šoli so sodobne razsežnosti in oblike znanja v sodobni družbi, ki terjajo specializacijo znanja, potrebe učiteljev po medsebojni in strokovni podpori ter zakonsko podlago za sistematično uvajanje timskega dela na področju vzgoje in izobraževanja.

## 2.5.1 Timsko delo z otrokom in s starši

Idol (1997) opozarja, da je po njenih izkušnjah najboljša tista inkluzivna šola, v kateri sodelujejo timi strokovnjakov in staršev. Ti sestavljajo inkluzivne time, ki ustvarjajo programe, ki jih vsi sodelujoči lahko podpirajo.

Pri ustvarjanju inkluzije je potrebno iskati odgovore v treh kategorijah vprašanj, in sicer v vprašanjih splošne in filozofske narave; v mehanizmih inkluzije (podpora staršem, učiteljem, otrokom itd.) ter v izvedbi inkluzije (jasno opredeljene vloge, delovanje timov, priprava učiteljev in učencev). Najpogostejšo oviro pri izvedbi inkluzije avtorica vidi v pomanjkanju časa za sodelovanje strokovnjakov. Opozarja, da če hočemo, da bo izvedba inkluzije uspešna, mora biti vse osebje predano in naklonjeno inkluziji ter morajo vsi sodelujoči čutiti soodgovornost za uspešno izvedbo inkluzije. Zato mora imeti vse osebje jasno opredeljene vloge. Spretnosti za sodelovanje v timu se je potrebno naučiti ter jih nenehno utrjevati.

Schmidt (1999) pravi, da morajo biti v inkluzivnem razredu pripravljene tudi vsi učenci na situacije, ko učenec s težavami potrebuje prilagajanje učnega programa, poučevanja, nalog, vrednotenja, ocenjevanja in podobno. Pomembno je, da učenci spoznajo, da se od vseh pričakuje doseganje maksimalnih sposobnosti, pri tem pa se maksimum od posameznika do posameznika razlikuje.

Rezultati raziskave o interpretaciji *učenčeve participacije* v praksi leta 2001 podpirajo priznavanje in upoštevanje učencev samih, vzporedno s sodobnimi zahtevami po tem, da strokovnjaki spodbujajo učenčevo participacijo ter jo upoštevajo v svoje namene (Pinkus, 2003).

Končar (2003) poudarja, da sodelovanje otroka s posebnimi potrebami v timu, pri pripravi individualiziranega načrta, izziv za strokovne delavce. Otrok s posebnimi potrebami se mora zavedati svojih močnih področij in težav, stila učenja, strategij, ki mu pomagajo pri učenju, motivov ipd., zato se je potrebno z njim pogovarjati in mu jih ozvestiti. Doseči je potrebno, da bodo otroci s posebnimi potrebami zaupali strokovnim delavcem in se v sodelovanju z njimi počutili varno. Skupno sodelovanje, oblikovanje individualiziranega programa je potrebno tudi zaradi prevzemanja odgovornosti za uresničevanje zastavljenih ciljev. Uspešno se lahko realizirajo le cilji, ki jih razumemo, smo zanje motivirani, verjamemo, da jih je mogoče doseči v danem časovnem okviru ter vedno, kaj moramo storiti, da jih bomo uresničili. Otrok s posebnimi potrebami mora verjeti, da če ne bo zmož, bo dobil podporo oziroma pomoč. Otrok tudi ve, kdo mu jo bo ponudil. Če česa ne zmore doseči, je potrebno redefinirati cilj.

Vključevanje otroka s posebnimi potrebami spodbuja njegov razvoj, spretnosti izbire in odločanja, soodgovornost za doseganje ciljev, večjo motiviranost za učenje in delo ter veselje ob dosežkih, kar pomeni zanj razvoj osnovnih življenjskih spretnosti.

Z vidika šole kot sistema je za uvajanje inkluzivne šole izrednega pomena partnerstvo s starši. Participacija staršev pomeni nov pojav, novo kvaliteto dela, ki jo je potrebno razvijati.

V Sloveniji je šolska zakonodaja prav na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami poudarila pomembnost vključenosti staršev v odločanje o pogojih izobraževanja otrok s tem, da je bolj kot za večinsko populacijo opredelila pravice staršev do sodelovanja s šolo. Starši naj bi postali vedno močnejši faktor pri delu z otroki s posebnimi potrebami. V inkluzivni šoli se bistveno spremeni vloga staršev.

Žal, praksa zaostaja za deklariranimi stališči v teoriji in zakonodaji, šole kot strokovne ustanove nimajo tradicije in znanja, kako razviti enakovreden partnerski odnos s starši. Šola bi v svoji viziji morala biti pozorna na značilnosti vključevanja staršev v šolo, in sicer:

1. Nekateri starši neradi hodijo v šolo zaradi lastnih negativnih izkušenj z njo. V tem primeru je pomemben učitelj, ki lahko s svojim spodbujajočim vedenjem krepi zaupanje staršev v šolo.
2. Učitelj mora staršem pokazati, da verjame v to, da lahko sodelujejo pri izobraževanju svojih otrok. Starši se lahko poleg učitelja, ki je strokovnjak za delo z otroki, počutijo nekoristne, zato jih je potrebno vključevati v taka dela, ki jih zanesljivo lahko opravijo.
3. Šola lahko konkretno pokaže, kaj od njih pričakuje, ter jim ponudi znanje in svetovanje za delo z otrokom. Starši, ki najbolj poznajo otroka, lahko pomagajo šoli pri poznavanju otroka in pri odpravljanju otrokovih težav.

Pojem sodelovanja s starši poudarja premagovanje ločenosti dveh struktur. Pri pojmu partnerski odnos s starši je poudarek na skupnem sodelovanju dveh enakovrednih partnerjev, ki imata skupni cilj.

**Starši** imajo ključno pozicijo in pomembno vlogo stalnih partnerjev, ki skupaj s strokovnjaki sodelujejo v procesu izobraževanja. Njihova stališča vplivajo na celoten proces, zato jih je treba upoštevati kot enakopravne partnerje pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja (Dominkuš, 1997).

Starši učencev s posebnimi potrebami se pogosto bojijo, da jim učitelji ne bodo posvečali dovolj pozornosti. Starši otrok brez težav v inkluzivnih razredih pa se bojijo, da bo razvoj njihovih otrok zaradi inkluzije oviran. Starše je potrebno spodbujati k sodelovanju in izvajanju programa ter poudarjati, da je odgovornost za uspeh na strani staršev in učiteljev (Schmidt, 1999).

Zaznavanje partnerstva med šolo in starši na Severnem Irskem je prineslo v ospredje temo staršev kot partnerjev pri izvajanju inkluzivne šole (Quinn, 2001).

V političnih in akademskih krogih se strinjajo, da je sodelovanje med starši in strokovnjaki ključno za optimalizacijo ustrezne pomoči za učence s posebnimi potrebami (Pinkus, 2005).

Inkluzija terja od učitelja in drugih strokovnjakov spodbujanje partnerskega odnosa s starši, saj le s skupnimi močmi lahko dosežejo optimalen razvoj otrokovih sposobnosti.

Vsi člani strokovnega tima so enako odgovorni za dosežke učencev s posebnimi potrebami. Starše vključimo, kolikor je največ mogoče. Starši in učenci s posebnimi potrebami se vključijo v delo kot enakopravni partnerji. Znotraj tima je pomembno sodelovanje, saj ima vsak član svojo vlogo (Beattie, 2006).

Pokazala se je povezanost med uspešnostjo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in sodelovanjem staršev s strokovnimi delavci šole. Veliko je staršev, ki so zainteresirani za napredek svojih otrok in želijo aktivno sodelovati z učitelji in drugimi strokovnjaki pri razvoju optimalnih možnosti svojih otrok s posebnimi potrebami (Kavkler, 2001).

30. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l., št. 3/07) daje staršem pravico do sodelovanja pri pripravi individualiziranega programa.

Končar (2003) navaja, da imajo strokovni delavci različne izkušnje pri delu s starši. Sodelovanje staršev so nekateri strokovni timi omejili le na podpis že pripravljenega individualiziranega programa. Opozarja, da so starši otrokovo primarno socialno okolje in zato je sodelovanje staršev in strokovnih delavcev je v primeru izobraževanja otrok s posebnimi potrebami še kako potrebno in pomembno. Poudarja, da naj bi bilo zakonsko določilo za strokovne delavce izziv in priložnost, da s starši otroka s posebnimi potrebami ustvarijo kvalitetnejše sodelovanje. Tudi starše je potrebno pripraviti na tovrstno sodelovanje. Strokovni delavci si morajo pridobiti zaupanje staršev, da bodo naredili skupaj z njimi vse potrebne korake za napredovanje otroka s posebnimi potrebami. Avtorica je mnenja, da so strokovni delavci za starše avtoriteta in največkrat so starši v sodelovanju z njimi v podrejenem položaju, zato je potrebno vzpostaviti pozitiven odnos med vsemi sodelujočimi v timu. Pomembno je tudi, da starši spoznajo pomen sodelovanja.

## **2.5.2 Komunikacija v timu**

*Komunikacija* je osnovno orodje sporazumevanja v timu. Omogoča interakcijo med člani tima. Člani tima komunicirajo verbalno in neverbalno.

Polak (2007) navaja štiri elementi komunikacije v timu, in sicer:

- govorjenje kot sporočanje lastnih idej, mnenj, predlogov;
- poslušanje lastnega govorjenja kot reflektiranje govorjenja;

- poslušanje kot poslušanje idej, mnenj, predlogov in
- poslušanje lastnega poslušanja kot reflektiranje lastnega poslušanja, razmišljanja.

Poleg poslušanja je pomembno dajanje in prejemanje povratnih informacij.

Novak (2007) ugotavlja, da je za kvalitetno delo tima v inkluzivni šoli potrebna odprta komunikacija med vsemi člani. Poudarja, da je v delo z enim učencem s posebnimi potrebami vključenih veliko strokovnjakov, ki imajo različna stališča, cilje in metode dela.

Cilj timskega dela pa je tudi povezati različnost članov tima, aktivno sodelovanje vseh članov tima, izmenjava mnenj in evalviranje dela. Meni, da je to izvedljivo z učinkovito komunikacijo med člani tima.

Komunikacija je najpomembnejša človekova veščina in temeljni dejavnik medsebojnih odnosov. Komunikacija pomeni znati govoriti in poslušati. V komunikacijskem procesu sodelujejo: naše telo, vrednote, pričakovanja, čustva, možgani. Verbalna in neverbalna komunikacija tvorita celovito komunikacijo, običajno se med seboj dopolnjujeta. Lahko se zaključí na verbalni ravni, na neverbalni se ne more. Medosebna komunikacija, poteka tudi v primeru, ko človek molči ali odklanja komunikacijo z drugim človekom. Besedna komunikacija v medosebnih odnosih predstavlja govor, pogovor in dogovor.

Besedi komunikacija in komuniciranje sta opisani v Slovenskem etimološkem slovarju kot iz latinščine prevzeti besedi *communicare* (sporočiti, posvetovati se) in *communis* (skupen) (Šugman, 1997). Izhodiščni pomen besed je, delati tako, da je informacija ali mnenje skupno. Tema komunikacije in komuniciranja je ena od tistih, ki jih označujemo kot transdisciplinarne, ko za razliko od interdisciplinarnega sodelovanja različnih znanstvenih raziskovalnih pristopov, z namenom razumeti določeni predmet raziskovanja, raziskovalni predmet postane samo znanstveno razumevanje.

Namesto različnih disciplinarnih jezikov uporabljamo nov skupni jezik, ki presega ožjo disciplinarnost in ga govorijo, oziroma v njem komunicirajo predstavniki različnih znanstvenih področij. Eno od ključnih razumevanj, ki se je oblikovalo v okviru kibernetičnih, sistemskih pristopov sredi dvajsetega stoletja (Watzlawick, Beavin in Jackson, 1997 po Šugman, 1997) je, da ljudje ne moremo ne komunicirati. V danem kontekstu časa in prostora, kulture, socializacije, družine, temeljnih vzorcev človeškega vedenja kot človeška bitja neprestano komuniciramo, nekaj izražamo in sporočamo drugim. Komunikacija je krožni proces, v katerem se sporočila prenašajo od oddajnikov do sprejemnikov, ki se ne morejo odzvati drugače kot s komunikacijo, z rekurzivnim izmenjevanjem. Pomembno vlogo pri vzpostavljanju in ohranjanju komunikacijskih okoliščin ima pridruževanje sogovornika oziroma vzpostavljanje čimbolj neposrednega stika z njim.



Osnovno orodje za sporazumevanje v timu je komunikacija, ki omogoča medsebojno socialno interakcijo znotraj tima in povezanost tima z njegovim socialnim okoljem. Komunikacija v timu naj bi obsegala (Polak, 2007):

- dajanje in sprejemanje informacij, napotkov v zvezi s konkretnimi nalogami;
- dajanje dodatnih informacij drugim članom tima glede na njihove potrebe in želje;
- spraševanje drugih po dodatnih informacijah, ki širijo razumevanje vsebinske diskusije;
- sprejemanje različnih informacij, ki niso vezane na naloge tima;
  
- povpraševanje po povratnih informacijah v zvezi s posameznikovim delom v timu;
- sprejemanje in dajanje povratnih informacij v zvezi s posameznikovim delom in delom kolegov v timu;
- spodbujanje, izražanje in sprejemanje pohval za dobro delo v timu.

Komunikacijski zapleti so najpogostejši razlog za konflikte med člani tima ter za timsko neučinkovitost. Vzorec komunikacije v timu mora imeti komunikacijska načela, in sicer:

- mnenja in ideje izražamo jasno in strnjeno;
- tišino, ki ni povezana z aktivnostjo, prekinemo;
- šibkejšje člane tima v komunikaciji zaščitimo (Polak, 2007).

Resman (1993) opozarja, da je tim osnovna oblika vzpostavljanja komunikacije in kooperacije med ljudmi na šoli. Z odprto komunikacijo so odprti kanali za pretok informacij, za sprejemanje in oddajanje informacij, da le-te tekoče prehajajo med ljudmi in se lahko v delo vnašajo znanje, spoznanja in izkušnje vseh.

Kristančič, Ostrman (1999) je mnenja, da je notranja komunikacija ključ medosebnih komunikacij. Komunikacija, ki se odvija znotraj posameznika, še preden posreduje sporočilo drugim. S pomočjo notranje komunikacije prenašamo sporočila znotraj nas samih, je ključ vseh medosebnih komunikacij. Neustrezna komunikacija nas usmerja le v delno, površno ali neustrezno komunikacijo.

Pogoji za dobro komunikacijo so: strpnost, spontanost, čustvena toplina, spoštovanje in iskrenost.

Brajša (1993) piše, da sogovornike poslušamo s štirimi ušesi:

- uho za osebo pošiljatelja sporočila; vedno nas namreč zanima, kdo nam pošilja sporočilo,
- uho za vsebino sporočila; želimo slišati in razumeti, o čem se govori,
- uho za odnos pošiljatelja do sprejemnika sporočila in do sporočila; sprejemnik je usmerjen na to, kako pošiljatelj z njim govori in kako se do njega vede,
- uho za vplivnost sporočila; sprejemnik se sprašuje, kako reagirati na sporočilo, kaj narediti.

Ponavadi smo usmerjeni samo na vsebino sporočila, pri tem pa se ne zavedamo, da je vsebina sporočila odvisna od pošiljateljeve osebnosti in njegovega odnosa do sprejemnika sporočila ter sporočila samega.

Kobolt (2002) navaja načela dobre komunikacije znotraj družine, ki veljajo tudi v komunikaciji učitelj – učenec, specialni pedagog – otrok. Načela dobre komunikacije so:

- obrniti se k otroku, pogledati ga;
- potrditev, poimenovanje (potrditev otrokovih sporočil);
  
- sprejetje iniciative otroka (sprejetje pobud otroka – verbalno ali neverbalno);
- pozitivno vedenje (motivacija);
- reševanje konfliktov in pogajanje (dopuščanje otroku, da izrazi svoje mnenje, kako rešiti problem).

Pri komuniciranju pa pogosto naletimo na ovire, ki nam preprečujejo učinkovito komunikacijo. Znotraj strokovnega tima je zbrano več strokovnjakov, ravnatelj in starši, ki imamo različna stališča, hkrati pa morajo za uspešnost tima sodelovati skupaj.

Gordon (1992) je opredelil ovire, ki onemogočajo uspešno komunikacijo med starši in otroki. Lahko pa jih prenesemo tudi na komunikacijo med učitelji in otroki.

Ovire je razdelil v:

- skupino ovir, ki ponuja otroku rešitev za njegov problem (ukazovanje, opozarjanje, moraliziranje, svetovanje, poučevanje);
- skupino ovir, ki se nanašajo na ocenjevanje, vrednotenje (ocenjevanje, vrednotenje, kritiziranje, etiketiranje, interpretiranje, analiziranje);
- ovire zaradi želje, da bi se otrok bolje počutil, da problema ne bi več videl kot problem (priznavanje vrednosti, opogumljanje, podpora);
- ovire, ki jih predstavlja zasliševanje (spraševanje);
- reakcije odraslega, s katerimi skuša spremeniti otroka, ga zabavati ali pa se izogniti problemu (umik, sarkazem, humor).

Pogoj za dobro delo tima v inkluzivni šoli je učinkovita komunikacija med vsemi člani.

Novak (2007) meni, da neučinkovita komunikacija izhaja iz zaprte, izključujoče, avtorske (politične ali pedagoške) kulture, jezika nesprejemanja s spodbujanjem konfliktov, enodimenzionalnega mišljenja, toge osebnosti, ki hoče racionalno imeti prav; učinkovita pa iz odprte, vključujoče, demokratične (politične ali pedagoške) kulture jezika spreminjanja, večdimenzionalnega mišljenja, fleksibilne osebnosti z več razsežnostmi od čutne do duhovne ravni, ustvarjalnega prilagajanja med sodelujočimi v timu z reševanjem konfliktov.

V delo z enim otrokom s posebnimi potrebami je vključenih veliko strokovnjakov, ki imajo različna stališča, cilje in metode dela. Cilj timskega dela pa je tudi povezati različnost članov tima, aktivno sodelovanje vseh članov tima, izmenjava mnenj in evalviranje dela. Z dobro komunikacijo med člani tima je to izvedljivo.

#### **2.5.4 Etape timskega dela**

V vzgoji in izobraževanju prepoznamo tri osnovne etape (stopnje) timskega dela (Polak, 2007).

To so:

1. Timsko načrtovanje kot začetno etapo timskega dela, pri kateri se je pokazala potreba po večji ustvarjalnosti in fleksibilnosti članov, bolj sproščenih odnosih ter ustvarjalnem vzdušju.
2. Timsko poučevanje oziroma izvajanje pedagoških aktivnosti, ki ga izvajajo različni timi. Povezujejo se predmetna področja, odpirajo se novi pogledi na vprašanja in spoznanja na določenih področjih, ki so interdisciplinarna, podpira se tudi projektno delo učencev, tesnejše se povezuje delo z vsakdanjim življenjem.
3. Evalvacija pri tiskem delu, ki je pomemben motivacijski dejavnik za nadaljnje timsko delo. Evalvacija v tiskem delu mora biti usmerjena na doseganje zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev in na napredovanje in razvoj tima. Pogosto se pojavlja problem pri evalvaciji timskega dela, ker ni primernih merskih pripomočkov za tovrstno evalvacijo. Glede na vrsto evalvacije lahko vključimo tudi učence, pedagoške in nepedagoške delavce, starše otrok ipd. Uporabne so različne metode in tehnike evalvacije, in sicer razgovor, diskusija, vprašalnik, zapisi in mnenja ipd. Zelo pomembna je evalvacija znotraj tima, usmerjena na dogajanje v timu. Ta se lahko izvede v obliki zapiskov, pogovorov med člani, diskusije. Ključni proces je pri njej refleksija, pri kateri imajo člani priložnost za izmenjavo izkušenj, občutkov, potrditev in spoštovanje.

Pomembno je evalvacijo povezati s kriteriji, ki določajo učinkovitost tima, predvsem pri opredelitvi močnih in šibkih točk v timu, možnosti in nevarnosti, ki so značilne za posamezni tim. Proces evalvacije se pogosto povezuje oziroma prepleta s procesom supervizije pri tiskem delu. Pri superviziji timskega dela so lahko predstavljeni dogodki in izkušnje učiteljev, lahko se vrednotijo medsebojni odnosi, predstavljajo lastni občutki in opažanja ter se z njo vzpostavi vir spoznanj v tiskem delu. Supervizija je usmerjena na raven posameznega člana, na raven procesov v timu ali na raven nalog, ki jih opravlja tim.

Razen tega bi morala biti prisotna še samoevalvacija članov tima, torej pripravljenost sprejemanja povratnih informacij o svojem delu, izražanje in sprejemanje konstruktivne kritike ter izražanje občutkov o doživljanju procesov in odnosov v timu. Samoevalvacija je zahtevna oblika evalvacije, je temeljni proces za oblikovanje vlog v timu. V evalvaciji naj bi bila izražena in spoštovana avtonomija in pravica do različnosti posameznih članov tima.

### **2.5.5 Prednosti in pomanjkljivosti timskega dela**

Timsko delo ima na različnih področjih življenja in delovanja prednosti in pomanjkljivosti.

**Prednosti timskega dela** se kažejo predvsem pri porazdelitvi vlog, obveznosti in odgovornosti med člani tima, hkrati pa timsko delo omogoča vsebinsko, didaktično in interesno specializacijo. Prednost se kaže tudi v tem, da se pri multidisciplinarnem pristopu zagotavljajo čim boljše možnosti za učenje in vsestransko napredovanje vsakega posameznika znotraj ter zunaj tima. Krepi se medsebojna pomoč, skupno reševanje problemov, manjša se izolacija posameznikov, delo je obogateno z novimi pristopi in idejami. Timsko načrtovanje izboljša kakovost dela in spodbuja k novemu raziskovanju in k diskusiji, pelje do novih spoznanj, spodbuja se evalvacija in samoevalvacija, razvijajo se močna področja, oblikujejo se pristna prijateljstva, krepi se moč posameznikom in skupinam, poveča se pripadnost in samopodoba.

Timsko delo omogoča primerjanje metod, pristopov. V skupnem načrtovanju in razpravljanju združuje skupino oseb. Krepi posameznikovo zavest o njegovi odgovornosti, omogoča večje sodelovanje v kolektivu in ustvarja medsebojno zaupanje, izmenjavo izkušenj, odločanje, soočenje, primerjanje in analizo izkušenj, evalvacijo prakse in nadaljevanje načrtovanja.

Timsko delo krepi iniciativnost, kreativnost, predanost in zavezanost članov za doseganje ciljev. Naloga vodje je, da v timu ustvari odprtost, sprejemanje in medsebojno zaupanje (Resman, 2002).

Zaradi osebnih in medosebnih procesov zaznamo tudi **probleme v timskem delu**. V šoli je timsko delo pogojeno z organizacijskimi, kadrovske in prostorske posebnosti, ki pogosto delujejo kot ovire.

K premagovanju teh ovir lahko prispeva vodstvo šole in ga morajo reševati posamezni člani v timu ter timi skupaj. K reševanju prispeva medsebojno dogovarjanje in postopno reševanje težav, soočanje s problemi. Težave se pojavljajo tudi zaradi potrebe po spreminjanju osebnih želja članov tima, v neustrezni komunikaciji med člani tima ter zato, ker timsko delo zahteva nenehno učenje in aktivnosti. Težko premostljivi problemi so neujemanje med člani tima, občutek neenakomerne porazdelitve dela, pomanjkanje časa, prilagajanje in neusklajen pogled na pomen različnih dejavnosti.

Na timsko delo v šoli vpliva organizacija dela, ureditev pouka, število ur pouka, kadrovska sestava kolektiva oziroma nejasno opredeljene vloge v timu, prostorske posebnosti, normativi in standardi, zahtevana in upoštevana formalna izobrazba pedagoških delavcev, ovire v zvezi s statusom, medosebne in komunikacijske ovire, osebne ovire. K premagovanju ovir lahko prispeva vodstvo šole ter člani tima sami s pogovarjanjem, načrtovanjem, evalvacijo in supervizijo dela (Polak, 2007).

Več konfliktov v timu se pojavlja zaradi napačnih prepričanj posameznikov, napačnega vrednotenja zaradi osebnih prepričanj, pomanjkanja časa, čustvenih reakcij na področju komunikacije in zaradi osebnostnih razlik posameznikov. To je posledica povezovanja ljudi (tudi če je to povezovanje na bazi prostovoljnosti), psihičnega pritiska in strahu pred novimi izzivi.

Konflikti v timu so pomembni, saj razrešen konflikt pogosto vodi v napredovanje, spremembo ali nova spoznanja ter motivacijo za oblikovanje novih ciljev. Seveda obstaja tudi nevarnost, da se odnos med ljudmi prekine. Bolj kot vsebina konflikta je pomembno, kako člani tima zaznavajo konkreten konflikt in kakšen odnos oblikujejo do njega. Pozitivno je, da konflikti pomagajo pri spoznavanju problema in pri iskanju primerne rešitve, spodbujajo radovednost, utrjujejo identiteto članov tima, med reševanjem se gradi vzajemno zaupanje, ki pogloblja odnos. Taki konflikti so ustvarjalni, vodijo do ustvarjalnih rešitev. Konflikte je treba vedno reševati v timu in to v pristojnosti vseh, ki so v konflikt vpleteni. Proces odpravljanja konfliktov spremlja čustveno doživljanje članov tima, strah in nezaupanje. Za reševanje konfliktov je potreben proces, pot do rešitev. Vedno je potrebno razjasniti značilnosti konflikta, analizirati, kako konflikt vpliva na skupno delo in dogajanje v timu ter kakšne prednosti prinaša za razvoj tima, po potrebi v reševanje vključiti tudi zunanje osebe, pojasniti pričakovanja, ki so povezane z odpravo konflikta, izraziti razumevanje za vzrok konflikta. Popolnoma nesprejemljivo je izogibanje se konfliktom, izstop iz tima, oblikovanje koalicije ali sklicevanje na avtoriteto.

Timskega dela se mora vsak posameznik učiti, nihče nima zanj prirojenih znanj.

Ainscow (2000) navaja, da je za učitelje, ki pospešujejo inkluzivno šolo, pomembno, da pravilno razumevanje koncepta inkluzije. Šola mora upoštevati pravico otroka po obisku najbližje šole. Zato mora le-ta razviti prakso, ki bo ustrezala otrokovi drugačnosti. To pa vključuje premislek glede celotne organizacije, kurikula, šolske prakse in izobraževanja osebja.

Schmidt (1999, po Idol) navaja, da je pomembno učiteljem ponuditi možnost vsestranskega profesionalnega razvoja na več področjih: pri poučevanju otrok, ki imajo težave pri osvajanju rednega programa, razvijanju sposobnosti komuniciranja, pri sodelovanju in interakciji ter skupinskem odločanju. Učitelji potrebujejo predvsem vaje v sodelovanju in delo v skupinah, kajti od učiteljev se zahteva vedno večja fleksibilnost, dinamičnost ter jasno definiranje vlog.

Nova spoznanja o timskem delu omogočajo posamezniku ne le boljše razumevanje samega sebe in drugih, ampak so tudi izhodišče za razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujajo interdisciplinarno radovednost, omogočajo razvoj novih področij za delo tudi v pedagoški praksi. Timsko delo na vzgojno-izobraževalnem področju v Sloveniji nima tradicije, zato je potrebno pedagoške delavce pripravljati na proces, ki je zelo pomemben za razvoj osebnosti. Izobraževanje ne more vključevati le teoretičnih znanj temveč tudi praktične izkušnje, strokovno podporo in razvijanje spretnosti za timsko delo.

Ob tem ne more biti zanemarjeno izobraževanje za samoevalvacijo, evalvacijo in supervizijo. Izobraževanje ni mogoče samo na teoretični plati, potrebno ga je izvajati v neposrednem timskem delu, razvijati spretnosti, ki spodbujajo in krepijo sodelovalno naravnost.

Na šolah je potrebno osebje, starše in otroke učiti sodelovanja, razvijati sodelovalno kulturo, medsebojno sodelovanje, kar bo prispevalo k boljšemu obvladovanju problemov v vsakdanjem življenju.

Učinkovitega timskega dela je zmožen le osebnostno in strokovno zrel posameznik, ki bo prispeval k doseganju skupnih ciljev, zato je potrebno osveščati vsakega posameznika o pomembnosti lastnega ravnanja, ga spodbujati k premišljevanju o svoji vlogi in nalogi v timu.

V slovenskem pedagoškem prostoru je timsko delo mišljeno kot strokovna perspektiva.

Ob evalvaciji procesa kurikularne preнове je bila izpeljana raziskava integracijske prakse v osnovni šoli. Ugotovitve te kažejo, da je potrebno vključevati strokovnjake, ki pomagajo otroku, učiteljem in družini. Učitelji morajo biti deležni strokovne podpore, prav tako morajo imeti možnosti stalnega sodelovanja in timskega dela, saj bodo le na tak način lahko sprejeli več odgovornosti za učenca s posebnimi potrebami. Timsko delo daje možnosti za razvijanje kakovostnih programov za učence (Schmidt, 2001).

Jenkinson (1997, po Stainback and Stainback) predlaga oblikovanje svetovalnega tima kot pomoč učitelju v razredu. Vključuje naj razrednega učitelja kot vodjo, ki dobiva pomoč s strani staršev, ravnatelja, raznih terapevtov in svetovalcev. Glavna naloga tima je, da pomaga učitelju z nasveti in sugestijami.

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje sta dolgotrajen proces, ki terja spremembe v stališčih, poučevalni praksi ter v odnosih. V procesu sprememb je potrebno pri timskem delu nuditi ustrezno podporo in strokovno pomoč učiteljem, otrokom in staršem ter razširjati ideje inkluzije.

## 3.0 KONCEPT DELOVNEGA ODNOSA IN OSEBNEGA STIKA

### 3.1 DEFINICIJA KONCEPTA DELOVNEGA ODNOSA

Čačinovič Vogrinčič (2005; str. 9–11) definira odnos med socialno delavko in uporabnikom kot *delovni odnos*, ki je opora socialnemu delavcu, da vzpostavi pogovor, ki omogoča raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov.

Elementi delovnega odnosa so:

- dogovor o sodelovanju,
- instrumentalna definicija problema (Lüssi, 1991) in soustvarjanje rešitev,
- osebno vodenje (Bouwkamp, Vries, 1995).

Tako opredeljen delovni odnos moramo v praksi podpreti še na štiri pomembne koncepte v socialnem delu:

- perspektiva moči (Saleebey, 1997),
- etika udeležnosti (Hoffman, 1994),
- znanje za ravnanje (Rosenfeld, 1993),
- ravnanje s sedanostjo ali koncept so – navzočnosti (Andersen, 1994).

*Dogovor o sodelovanju* je pomemben uvodni ritual. Projekt se začne z jasnim in izrečenim dogovorom o sodelovanju, ki omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa.

Dogovor vsebuje pristanek na sodelovanje tu in zdaj in o času, ki ga imamo na voljo, in dogovor o delovnem odnosu, torej dogovor o tem, kako bomo delali. Učitelj pojasni koncept delovnega odnosa tako, da opiše svojo vlogo in vlogo vseh udeleženi v problemu. Učitelj vzpostavi in varuje varen prostor za delo, vloga uporabnikov je opisana kot odgovornost za lastni delež pri soustvarjanju rešitve. Dogovor je pomemben, ker vsebuje sporočilo, da je bistveno tukaj in zdaj začeti proces soustvarjanja rešitev.

*Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev* sta temelja delovnega odnosa (Lüssi, 1991). Bistvo Lüssijevega koncepta je naloga socialnega delavca (učitelja), da soustvari proces pomoči, v katerem udeleženci (otroci s posebnimi potrebami in drugi udeleženci) v problemu raziskujejo svoj delež v rešitvi.

V tem procesu vsak uporabnik vstopi z lastno definicijo problema, socialni delavec doda svoje videnje in tako se začne definiranje možnega uresničljivega.

*Osebnostno vodenje* je Vriesov koncept. Vries (1995) imenuje nalogo socialne delavke osebno vodenje. Socialno delavsko ravnanje pomeni vodenje k dogovorjenim rešitvam oziroma k dobrim izidom. Socialni delavec v neposredni komunikaciji raziskuje zgodbe uporabnikov skupaj z njimi tako, da v pogovoru vodi k postopnemu oblikovanju zaželenih izidov. V odprtem prostoru pogovora dela na formulaciji možnih izidov, prispeva pomembne informacije, tehta preizkušene rešitve, predlaga raziskovanje novih poti.

Delovni odnos je tudi osebni odnos. Socialna delavka se osebno odziva; deli svoje izkušnje ali zgodbo, ki odpira alternativni pogled na možne rešitve. Po načelu interpozicije (Lüssi, 1991) ravna empatično, osebno se odzove na dogajanja v odnosu, ki nastaja. Vries govori o zavzeti komunikaciji, ki omogoči v delovnem odnosu nove izkušnje o komuniciranju, samospoštovanje, odkrivanje lastnih virov moči. Enako velja v pedagoškem procesu.

Preostali štirje elementi delovnega odnosa so teoretični koncepti za prakso socialnega dela v delovnem odnosu.

Zgodovino konceptov pomoči in nastanek postmoderne predstavlja O'Hanlon (1993). Govori o psihoterapiji, da prvi val temelji na patologiji. Drugi val je bil usmerjen v problem in v reševanje problema. Tretji val se je usmeril v reševanje problema, tretji pa v rešitve in v iskanje rešitev. Četrty val, ki prihaja, v naši interpretaciji določa postmodernizem, ki postavlja v ospredje značilnosti odnosa in procesa med udeleženci v procesu pomoči.

Za socialno delo četrty val pomeni ravnanje po etiki udeležnosti, kot jo pojmuje Hoffman, (1994) in ravnanje s perspektive moči po konceptu Saleebeya (1997), ki sta pomembna elementa koncepta delovnega odnosa v socialnem delu.

*Etika udeležnosti* nas usmerja v to, da objektivnega opazovalca, socialno delavko, nadomesti sodelovanje, v katerem nihče nima zadnje besede, sodelovanje, v katerem nihče ne potrebuje zadnje besede; je pogovor, ki se nadaljuje. Strokovnjakovo moč nadomesti skupno iskanje, raziskovanje.

*Perspektiva moči*, koncept Saleebeya, prispeva drugi paradigmatski premik v sodobnem socialnem delu. Ravnanje iz perspektive moči je najprej zelo osebna odločitev socialnega delavca. Iz perspektive moči sprašujemo po zaželenih razpletih, po dobrih izidih, po sanjah in upanju; sprašujemo po virih, po opori v skupnosti, po pozitivnih izkušnjah iz preteklosti itd.

Saleebey pravi, da je potrebno mobilizirati moč strank (talente, znanja, sposobnosti, vire) tako, da se podpirajo prizadevanja, da se dosežejo cilji in bodo stranke imele kakovostno življenje, ki bo v skladu z njihovim konceptom kakovosti.

Leksikon moči, ki ga predstavlja Saleebey (1998), nam omogoči, da bolje razumemo, kakšno delo nas čaka in kako težko je delo, ki nas čaka. Leksikon moči vsebuje sedem temeljnih konceptov in načel.



To so: dodajanje moči, včlanjenost, moč okrevanja, zdravljenje in celostnost, dialog in sodelovanje, odpoved nejevernosti.

*Dodajanje moči* je podpiranje posameznikov, skupin, družin, da odkrijejo in razširijo svoje vire v sebi in okoli sebe. Moč posameznika, družine in skupnosti je obnovljiva.

*Včlanjenost* pomeni spoštovanje človekove potrebe, da je odgovoren in cenjen član skupnosti.

*Okrevanje* temelji na spoznanju, da ljudje, posamezniki in skupnosti okrevajo in premagujejo tudi življenjske udarce. Človek je naravnan k *zdravljenju* oziroma ima sposobnost ozdraveti. V medicini to pomeni, da ima človek notranji sistem podpore, ki delujejo neodvisno od zunanjih vplivov zdravljenja. Za socialno delo je to nov izziv – spoznati, da ima človek na voljo notranjo modrost, da prepozna, kaj je zanj dobro. *Dialog in sodelovanje* kot vir moči, tudi moči za okrevanje, povezuje z etiko participacije v soustvarjanju nove zgodbe v življenju, do katere bo prišlo na podlagi razumevanja, sporazumevanja in dogovarjanja.

Delovni odnos je usmerjen v *ravnanje s sedanjostjo*. Sedanjest, čas, ko smo v delovnem odnosu s strankami, je dragocen delovni čas v projektih pomoči.

*Koncept soprisotnosti* Andersena (1994) sodi v zagovor sedanjosti.

*Znanje za ravnanje* je koncept, ki je v slovenskem socialnem delu, razširjen in dodelan iz koncepta izraelskega profesorja Rosenfelda (1993). Misli, da je znanje v socialnem delu mogoče pretvoriti v akcijo.

### **3.2 KONCEPT DELOVNEGA ODNOSA V ŠOLI**

Soustvarjanje rešitve v pedagoškem delu (Čačinovič Vogrinčič, 2005), zaželeni razpleti, ki se oblikujejo v delovnem odnosu med učitelji, učenci in starši, se prevajajo v akcijo, dejanja, konkretne korake, ki dogovore udelejujejo. Projekti so edinstveni, ker se oblikujejo za vsakega učenca posebej. Projekti so delovni, ker konkretizirajo v vsakdanjem jeziku in vsakdanjem življenju otroka dogovorjene spremembe, naloge, delež učitelja, učenca in staršev. Beseda soustvarjanje torej že vse pove o bistvu nove paradigme. Sodelovanje med učencem in odraslim, v katerem je dovolj prostora za glas učenca in za njegov delež, nikakor ni samoumevno, pa tudi spontano ne. Odnos, ki omogoči soustvarjanje v procesu pomoči je poseben, treba se ga je naučiti. Odnos, ki ima vse značilnosti, da se pomoč soustvarja imenujemo delovni odnos. Osrednji prostor, v katerem se dogaja proces pomoči je pogovor.

Postmoderni koncepti so prinesli pomen pogovora, govora, jezika, pomen odprtega prostora, kjer so vsi udeleženci sogovorniki in soustvarjalci. Pogovor omogoča srečanje ljudi z različnimi osebnimi zgodovinami, izkušnjami in kompetencami, ki soustvarjajo svojo udeleženo v

rešitvah. Koncept delovnega odnosa zahteva spreminjanje jezika pedagoškega dela. Jezik se spreminja tako, da z njim jasno opišemo tisto posebno in značilno za pedagoški proces pomoči. Jezik nam omogoča, da vzpostavimo in vzdržujemo kontekst pedagoškega dela v delovnem odnosu in v edinstvenih projektih pomoči, da definiramo udeleženos uporabnikov oziroma otrok s posebnimi potrebami. Nove besede v razvijajočem se jeziku dela podpirajo paradigmatški premik v praksi in nadomestijo ali dopolnijo tradicionalne koncepte. V socialnem delu uporabljene besede stranka, klient, uporabnik, v pedagoškem delu otrok s posebnimi potrebami, učenec, starši idr. učitelji, učenci, strokovni delavci, dobijo alternativo v besedah kot udeleženos v problemu in rešitvi, sogovornik. Govor o diagnozi, tretmaju, oceni, odločbi, nadomestijo ali dopolnijo druge, pozitivne besede kot so pogovor, dialog, odkrivanje, sodelovanje, soustvarjanje, spreminjanje, dodajanje moči, pa delovni odnos, edinstveni projekt pomoči, timsko delo, skupnost, soseka, ekologija.

Nove, pozitivne besede so neposredno uporabne, da vodijo in podpirajo strokovnjaka, da ustvari in vzdržuje pogoje za paradigmatški premik pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Shema vsebuje šest korakov: pridruževanje, odkrivanje, spreminjanje, proslavljanje, ločitev,–refleksija (Čačinovič Vogrinčič, 2004).

Čačinovič Vogrinčič (2008) je postavila tezo, da je koncept delovnega odnosa uporaben tudi v šoli.

Svojo tezo je avtorica našla tudi v zgodbi Sheile McNamee (Čačinovič Vogrinčič, 2008; str. 1): »Nekoč je bila majhna, dve leti stara deklica, ki je šla z mamo, bratom in sestrami v kino gledat Disneyjevo risanko Trnuljčica. Brat in sestre so navdušeno in doživeto spremljali dogajanje na platnu, ona pa je nemirno telovadila po maminem naročju, malo se je igrala, malo dremala, malo motila. Mama in bratci so jo spodbujali, naj gleda film, poskušali so ji razložiti, vendar je bila pozorna le kratek čas, hitro se je vrnila k punčki, keksu ...

Ko se je film končal, so vsi v dvorani zaploskali in takrat je mala Sheila oživela. Ploskala je in ploskala in ni hotela nehati. Skupaj z vsemi otroki se je veselila, skakala in se smejala.«

Avtorica z zgodbo poudarja, da se v odnosu in pogovoru ustvarijo pogoji, v katerih vsak otrok, podobno kot mala Sheila, raziskuje in išče potrebe ter poti v procesu soustvarjanja. Prepričana je, da je mogoče soustvariti šolo, v kateri bo učitelj spodbujal vsakega otroka za učenje in znanje. Šele potem bo možno v šoli soustvariti odnose in pogovore.

V šoli je, podobno kot v praksi socialnega dela, je potrebno zagotoviti in vzdrževati odnos, ki omogoči soustvarjanje in pogoje, v katerih se otroci s posebnimi potrebami vključijo, sodelujejo in imajo prostor za »ploskanje«. Poudarek mora biti na pogovoru, na odnosu med učiteljem in otrokom, ki omogoči udeležencem odkriti in razvijati lastno ustvarjalnost.

V pogovoru ne zadostuje le poslušanje, potrebno je tudi slišanje in odgovarjanje, torej ne le poslušanje otroka ampak razvijanje govorjenja z njim. Tak pogovor zagotovi soustvarjanje v šoli. V jeziku socialnega dela govorimo o sodelavcih v procesih podpore in pomoči tako, da definiramo, kako delamo. Otroci imajo v šoli različne izkušnje, so strokovnjaki iz izkušenj, učitelji njihovi spoštljivi zavetniki, to pomeni, da jim pomagajo, da dobivajo čim več pozitivnih izkušenj. Potrebno je tudi, da učitelji in otroci postanejo soustvarjalci v skupnem projektu kot izvirnem delovnem projektu.

Elementi delovnega odnosa morajo biti povezani z odnosi med učitelji in otroki v šoli.

*Dogovor za sodelovanje v šoli* je uvodni ritual, ki se mora začeti z jasno izrečenim dogovorom za sodelovanje med učiteljem in učencem, v katerem se omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa. V šoli pomeni začetek dela načrt pomoči, v katerem učitelj predlaga program in način dela. Dogovor za sodelovanje vsebuje privolitev v sodelovanje in čas, ki ga imamo na voljo, ter dogovor o tem, kako bo delo potekalo. Naloga učitelja je, da vzpostavi in varuje prostor za delo in vse udeležene otroke povabi, da raziskujejo in prevzamejo delež in odgovornost za nastajanje novih znanj in izkušenj.

*Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev v šoli* sta temelja delovnega odnosa. Upoštevač Lüssijev (1991) koncept je za odnos med učiteljem in otrokom pomembno, da učitelj prvi povabi otroka k sodelovanju. Skupaj raziskujeta, kjer mu povzroča težave. Z otrokom raziskuje, kar otrok že zna in obvlada in kakšne izkušnje ima glede na proučevano. Učitelj je dolžan spoštovati edinstvenost osebnih izkušenj otroka ter ustvarjati take pogoje, v katerih ima glavno vlogo proces razumevanja.

*Osebno vodenje v šoli* zadolžuje učitelja, da otroka spodbuja k uspešnemu šolskemu delu. Ob tem pa mora upoštevati odprti prostor, kjer lahko poteka pogovor, v katerem se predlaga raziskovanje novih rešitev. V osebni vodenju mora učitelj vzpostaviti varovalne dejavnike za otroka, ko z njim soustvarja izkušnjo, podpira otroka in mu zagotavlja udeležnost pri soraziskovanju mogočega in uresničljivega.

Osebno odzivanje učitelja na otroka je *oseben odnos*. V šoli zagotavlja, da otrok deli svoje izkušnje in na podlagi tega učitelj odkriva alternativni pogled na mogoče rešitve, ravna empatično, je zavzet v komunikaciji in otroku omogoči odkrivanje lastnih virov moči. Otrokova pomembna izkušnja, ki jo pridobi v osebni odnosu, je, da je spoštovan.

Ta izkušnja se pridobi pri soustvarjanju rešitev z učiteljem, ko učitelj zagotavlja otroku udeležnost, je vztrajen in soraziskuje mogoče korake. Le v odnosu z otrokom in v pogovoru z njim je mogoče definirati jasne cilje in posamezne korake v izvirnih delovnih projektih pomoči. Za učitelja ni bistveno, da bi poznal otroka in njegovo diagnozo, ker le-ta ne ponuja rešitev niti ne definira uspeha ali neuspeha.

V osebni odnosu ima učitelj prostor, da otroka spozna in skupaj z njim soustvarja.

Štirje elementi delovnega odnosa so teoretični koncepti za prakso soustvarjanja v delovnem odnosu v šoli, ki pedagoško ravnanje umestijo v postmoderno paradigmo pedagoškega dela. To so: etika udeležnosti, perspektiva moči, ravnanje s sedanjostjo in znanje za ravnanje.

*Etika udeležnosti* nadomesti iskanje vzroka ali resnice. Učitelja usmerja v to, da se iz opazovalca in posestnika resnice spremeni v sodelujočega učitelja, sogovornika in soustvarjalca. Etika udeležnosti se ohranja v pogovoru, v katerem nihče nima končne besede, ker se pogovor nadaljuje. V ospredju je otrok in s tem odnos, v katerem se ustvari novo znanje in nove izkušnje. Učitelj mora varovati prostor in nenehno zagotavljati pogoje za sodelovanje in soustvarjanje.

*Perspektiva moči* je koncept, ki pokaže, da je delo učitelja utemeljeno s tem, da pomaga otroku odkrivati in raziskati otrokovo moč ter mu pomaga doseči njegove cilje. Ravnanje s perspektive moči je tudi iskanje znanja. Glede na sistemsko ureditev šolskega sistema, ki je omejen s pravilniki, časovnim okvirom za pridobivanje znanja ipd., je ravnanje s perspektive moči učiteljeva osebna odločitev, saj je potrebno mobilizirati moč otroka, njegove talente in znanja, sposobnosti in vire s ciljem, da učitelj podpre otrokova prizadevanja, da doseže zastavljene cilje ter da se poveča kakovost otrokovega življenja, ki je skladna z njegovim konceptom kakovosti. Učitelj je tisti, ki mora pomagati otroku iskati znanje in sposobnosti, ne neznanje. To je raziskovanje otrokovega razumevanja, potreb in sodelovanja, to je soustvarjanje v šoli. Načela ravnanja s perspektive moči so:

1. *Socialna krepitev* to je proces, v katerem gre za podpiranje posameznikov, skupin, družine in otrok, da odkrijejo in razširijo svoje vire moči v sebi in okrog sebe, in sicer tako, da se moč posameznika odkrije in podpre v skupnosti. Zato je v šoli potrebno, da učitelj ustvari prostor za otrokov glas. Učitelj mora biti pozoren tudi na učenčev socialni položaj, izobrazbo in položaj staršev, otrokovo etično pripadnost, ker ima navedeno vpliv na moč pri premagovanju ovir. V primeru socialne prikrajšanosti mora učitelj začeti proces socialne krepitve. Sodelovanje s starši se na žalost pogosto le zahteva brez izvirnega delovnega projekta pomoči, torej brez tega, da se staršem predstavijo njihove naloge in pričakovanja od njih. Pogosto se ne upošteva niti dejstva, da so starši strokovnjaki na področju starševstva; to je tudi njihov potencial, njihovo močno področje. Niso učitelji ali strokovnjaki za poučevanje ali odpravljanje otrokovih težav. Prva naloga učitelja je, da vzpostavi izvirni delovni projekt, dodaja moč otroku in njegovi družini ter soustvarja nove oblike pomoči in podpore.

2. *Včlanjenost* ima ustvarjalno in varovalno moč. Opozarja na socialno mrežo otroka in njegove družine, sprejetost v razredu in spoštovanje. Ugotovimo lahko, ali ima mrežo sošolcev, sorodnikov, prijateljev, ki bi lahko bili zanj vir moči. Eden izmed možnih virov stisk in neuspeha je pomanjkanje socialne mreže.
3. *Okrevanje* pomeni možnost, da otrok okreva, ima na voljo notranji sistem podpore, popravi ocene, napreduje, omili svoje težave. Učitelj mora zagotoviti razmere za okrevanje. Soustvarja ga z otrokom, verjame, da se da in da otrok ima sposobnosti in znanja za napredovanje in premagovanje težav.
4. *Dialog in sodelovanje* je vir moči, je pogovor, v katerem se na podlagi razumevanja, sporazumevanja in dogovarjanja krepi otrokova moč in se omogoča udeležnost in soustvarjanje. V šoli je potrebno verjeti otroku, ustvariti prostor brez dvomov in pot k spodbudnim izidom.
5. *Odpovedati se dvomu* o sporočilu, besedah in dejanju otroka. Soustvarjanje v šoli med učenci kot eksperti iz se z dvomi, ali je mogoče priti do zastavljenega cilja in premagati ovire.

*Ravnanje s sedanostjo* pomeni čas, ko je učitelj v delovnem odnosu z otrokom. Otrok mora sedaj, v času, ki ga preživi z učiteljem, v sodelovanju in pogovoru pridobiti kompetentnost in izkušnjo spoštovanja neobremenjeno s prejšnjimi neuspehi.

*Znanje za ravnanje* v odnosu med učiteljem in otrokom pomeni, da učitelj pove in predlaga pomoč in pojasni svoja pričakovanja tako, da jih otrok razume. Učitelj mora imeti znanje za ravnanje, ki otroku omogoči, da je udeležen v pomoči, da razume proces pomoči in lahko sooblikuje cilje, do katerih želi priti oziroma kaj želi doseči.

Šola ni le prostor za učenje, je tudi prostor, v katerem mora biti otroku zagotovljeno, da pridobi dovolj pozitivnih izkušenj, je sposoben zaupanja v ljudi in predvsem v soje sposobnosti in znanja. Šola je tudi varovalni dejavnik, ki otroku ponudi skrb. Skrb v šoli izhaja iz izkušenj sprejetosti, spoštovanja, zanimanja in zaupanja, se kaže v odnosih med učenci, učitelji in učenci in učitelji. Uspešno delo v šoli varuje tudi pričakovanja do otrok skupaj z ustvarjanjem pogojev za to, da otroci lahko uresničijo pričakovanja. Pri uspešnem delu se otrok uči spoštovanja in pridobiva občutek lastne vrednosti.

Udeležnost je participacija pri odločitvah, je temeljna človekova potreba, ki se razvije pri vključevanju otrok v intelektualne in skupnostne dejavnosti šole.

V konceptu delovnega odnosa v šoli je drugače definiran tudi odnos učitelja in otroka. Delovni odnos učitelja in otroka s posebnimi potrebami definira kot sodelavce v skupnem projektu, ki imajo nalogo, da ustvarijo deleže v rešitvi. Delovni odnos omogoči, da je ustvarjanje rešitev za kompleksne probleme ljudi zastavljen vsakokrat znova kot izviren delovni projekt.

Prva naloga učitelja je, da vzpostavi delovni odnos. Učitelj mora biti otroku spoštljiv in odgovoren zaveznik. Na otroka mora gledati s perspektive moči, to pomeni spodbujati razvoj njegovih kompetenc, sposobnosti in virov moči ter odpornosti. Za otroka to pomeni, da bodo ustvarjeni pogoji za »ploskanje«, torej sodelovanje, raziskovanje in soustvarjanje, v katerih bo znal sprejeti težave, jih omiliti, živeti z njimi ali jih odpraviti. Potrebno je, da učitelj razvija otrokov občutek lastne vrednosti in da mu odpira prostor, v katerem otrok pridobi izkušnje. Učiteljeva naloga je, da se nauči odzivati se na raznolikost učencev.

Otrok je v delovnem odnosu definiran kot oseba, ki potrebuje varnost, katero mu mora zagotoviti učitelj. Uspeh otroka je odvisen tudi od tega, kako učitelj ravna z njim. Otrok potrebuje varen prostor in skrb odraslega za to, da pride do želenih znanj in ciljev. Pri otroku je potrebno razvijati tudi odpornost, to pomeni veščine za odpravljanje problemov, neodvisnost, občutek smisla in prihodnosti. Odporen otrok se v socialnih situacijah odziva pozitivno, je sposoben empatije, ima smisel za humor, dobro razvite komunikacijske veščine, prožnost ter skrb. Najbolje je, da se uči v soočenju, dobiva izkušnje kot soustvarjalec in sogovornik.

Soustvarjanje v šoli po Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 31) pomeni, da ima vsak učenec svoj izvorni delovni projekt učenja. Da projekt tudi on ubesedi, ga kompetentno sooblikuje, se ukvarja s svojim projektom, zna govoriti o njem in ni brez besed.

### **3.3 INDIVIDUALIZIRAN POGRAM IN EDINSTVENI PROJEKT POMOČI**

Težnja po individualizaciji vzgoje in izobraževanja se je pojavila skupaj s težnjo po vse večjem vključevanju otrok s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja.

Opara (2005) omenja, da se je v angleškem govornem območju pojavil naziv Individualized Education Program ali včasih Individual Education Program. Včasih se naziv individualiziran pojavlja za označevanje programa kot sistema in naziv individualni za označevanje programa, ki je naravnano na posameznika.

V nemško govorečem območju je program poimenovan kot Individueller Entwicklungsplan ali Individualni razvojni program, v katerem je učenec s posebnimi potrebami obravnavan kot posebnost.

V Sloveniji je individualiziran program bistvena sestavina sistema vzgoje in izobraževanja otrok z izrazitejšimi posebnimi potrebami in način dela z njimi.

Zakon o osnovni šoli (Ur. l., št. 12/96) v 11. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami in določa: »Otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe

ali posebne programe vzgoje in izobraževanja, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja.«

Podrobneje opredeljuje individualiziran program Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. 54/00) kot orodje za delo z učencem s posebnimi potrebami v timskem delu. To je zavezujoč dokument za učenca ali mladostnika s posebnimi potrebami, njegove starše in osebe, ki imajo v njem določene odgovornosti. Načrtovan je v okviru vzgojno-izobraževalnega programa in je v skladu z učnim načrtom. Zahteva aktivno vlogo vseh vključenih oseb.

Zakon ne prinaša definicije individualiziranega programa, ampak v 29. členu določa: »Vrtec, šola oz. zavod je dolžan najkasneje v roku 30 dni po sprejemu otroka izdelati individualizirani načrt vzgoje in izobraževanja.« 28. člen zakona določa, da »za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa ravnatelj vrta, šole oziroma zavoda imenuje strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci vrta, šole oziroma zavoda in drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja. Pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo tudi starši otroka. Strokovna skupina mora med šolskim letom prilagajati individualizirani program glede na napredek in razvoj otroka«. Določa tudi vsebino individualiziranega programa: »Z individualiziranim programom se določijo oblike dela na posameznih vzgojnih področjih, pri posameznih predmetih oziroma predmetnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka.«

31. člen zakona določa preverjanje ustreznosti programa: »Strokovna skupina iz 30. člena tega zakona mora ob koncu šolskega leta preveriti ustreznost individualiziranega programa in izdelati individualiziran program za naslednje šolsko leto.«

Pomembno je, da se strokovna skupina, ki pripravlja individualizirani program, uskladi in dogovori o vsebinskem okviru in čimbolj pregledni in hitro uporabni obliki za vse vključene, tako da je možno njegovo učinkovito izvajanje in spremljanje napredka otroka s posebnimi potrebami.

V novem, postmodernističnem pogledu, se v delovnem odnosu za otroka izdelata program edinstvenega projekta pomoči soustvarja rešitve.

Temeljna opredelitev individualiziranega programa je podobna kot v Individuals with Disabilities Education Act. IDEA-97 (1997) je definicija individualiziranega programa, povzeta po tem dokumentu in prilagojena pogojem našega strokovnega prostora. Individualizirani program je:

- pregled močnih področij, interesov, potreb otroka s posebnimi potrebami ter pričakovanj o njegovem učenju in delu, ki se razlikujejo od postavljenih zahtev v programu, v katerega je vključen za obdobje enega leta;

- napisan načrt aktivnosti pripravljen za posameznika, in predvideva prilagoditve ustreznega programa in vključitve v različne dodatne aktivnosti;
- orodje, ki pomaga strokovnim delavcem voditi otroka s posebnimi potrebami v njegovem razvoju;
- program, ki ga pripravijo, izvajajo in izvajanje spremljajo strokovni delavci v sodelovanju s starši v okviru programa, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami;
- fleksibilen delovni dokument, ki ga lahko prilagajamo ali spreminjamo, če je to potrebno;
- zavezujoč dokument za otroka s posebnimi potrebami, njegove starše in vsakega, ki ga program določa, otroku s posebnimi potrebami naj bi pomagal doseči postavljene cilje in pričakovanja;
- neprekinjena aktivnost zapisov, ki zagotavljajo kontinuiteto v diagnostiki, načrtovanju in izvajanju ter vrednotenju otrokovega razvoja, učenja in dela ter
- dokument, ki upošteva pravice otrok s posebnimi potrebami, zapisane v zakonodaji oziroma v programski zasnovi.

Oblikovanje individualiziranega programa je del širšega konteksta vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zakon določa, da je oblikovanje individualiziranega programa timsko in procesno. V vseh fazah, (diagnostika otroka s posebnimi potrebami oziroma ocena funkcioniranja otroka, načrtovanje ciljev, izvajanje in evalvacija) je pomembno delo učiteljev in drugih strokovnjakov v okviru njihovih pristojnosti, staršev in otroka s posebnimi potrebami ter njihovo interdisciplinarno sodelovanje, ker bo le timski pristop prispeval k skupni učinkovitosti in uresničitvi osnovnega cilja oblikovanja individualiziranega programa.

Galeša (1995) izpostavlja, da je individualiziran program najvišji dosežek metodike kot integralne vede edukacijskih ali pedagoških znanosti, predmetnih znanosti in različnih vrst umetnosti. To je dokument in proces. Je dokument, ki nastaja procesno in ni nikoli dokončen oziroma zaključen, saj je vezan na vseživljenjski proces učenja. Ključna naloga metodike je ustvarjanje in prilagajanje sestavin edukacijskega procesa in pogojev za optimalni razvoj konkretnega posameznika. Namen individualiziranega programa je ustrežnejša vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Optimalni razvoj otrok s posebnimi potrebami zahteva, da se strokovnim delavcem in staršem zagotovijo vsebinska in metodična navodila, oblike pomoči, pripomočki itd. Individualizirani program sestavlja strokovna skupina na šoli, ki jo imenuje ravnatelj šole. Člani strokovne skupine – tima so razrednik, starši, ravnatelj, specialni pedagog – defektolog, psiholog, socialni delavec, pedagog, predmetni učitelj, učitelj ipd.



Končar (2003) poudarja, da je oblikovanje individualiziranega programa eden izmed najpomembnejših korakov v zagotavljanju učinkovitega razvoja in učenja, poučevanja ter doseganja boljših rezultatov učencev s posebnimi potrebami. V celotnem procesu je najpomembnejša pripravljenost vseh vključenih v sodelovanje in timsko delo. Le timski pristop pa bo prispeval k skupni učinkovitosti in uresničitvi osnovnega cilja oblikovanja individualiziranega programa – optimalnega napredka vsakega posameznega učenca s posebnimi potrebami.

V inkluzivni šoli se poudarja socialni kontekst znotraj razreda za vse otroke ter se izpostavlja pomen timskega dela. Razen tega mora biti inkluzivna šola usmerjena k otroku, na dejstvo, da se je vsak otrok, ne glede na posebno potrebo, sposoben naučiti in doseči največ glede na svoje sposobnosti.

Vsak otrok ima svoj način učenja, učni stil, ki mu najbolj ustreza in pri katerem se razvija občutek lastnega samospoštovanja, zato se mora otroku postaviti program, ki ga glede na svoje značilnosti in sposobnosti mora obvladati. Program mora zagotavljati, da otrok razvije svoje individualne značilnosti in sposobnosti lahko izpolni. Zato so v inkluzivni šoli in programu za otroka s posebnimi potrebami na prvem mestu individualne potrebe posameznika. Za izdelavo ustreznega programa po meri otroka je potrebno dobro poznati njegove potrebe in najti prave načine delovanja in poučevanja, da se dosežejo cilji, ki si jih zastavimo. Učne metode, pripomočki, izvajanje programa naj bi bilo prilagojeno, ocenjevanje pa osnovano na določenih kriterijih. Ocenjeval naj bi se individualni napredek posameznika.

Individualizirani program zahteva dobro komunikacijo med sodelujočimi in učencem, ker učenec napreduje takrat, ko ima zastavljeni cilj smisel zanj, ko razišče, kako ga lahko uresniči. Vsako preverjanje ustreznosti zahteva učenca in vse udeležene kot sogovornike. Gre za preverjanje tega, kje smo na našem potovanju, kam smo prišli in kaj še potrebujemo. Cilj edinstvenega projekta pomoči je optimalni razvoj učenca, je raziskovanje, ki teče in se nadaljuje, je proces, ki se soustvarja.

Projekti so izvirni, ker se vsakokrat na novo in posebej oblikujejo za vsakega uporabnika posebej in so so-ustvarjeni skupaj z njim in zanj.

Projekti so delovni, ker v vsakdanjem jeziku in vsakdanjem življenju ljudi konkretizirajo dogovorjene spremembe, naloge in delež posameznika. Projekti tečejo v času in so usmerjeni k konkretnim izidom ali zaželenim razpletom. V projektu ne zapišemo le konkretnih nalog, temveč vedno znova tudi ugotovljene razlike, minimalne spremembe v procesu napredovanja k rešitvam.

Če prenesem teorijo edinstvenega projekta pomoči v pedagoško situacijo, lahko navedem naslednje trditve:

Koncept edinstvenega projekta pomoči zahteva obrazložitev in umestitev med doslej že uporabljene koncepte kot so npr. individualizirani program, ki se nanaša na način definiranja učne snovi, metodike, didaktike učenja in poučevanja. Edinstveni delovni projekt pomoči pa umesti individualizirani program v kompleksni splet pogojev, ki jih je treba zagotoviti, in nalog, ki jih je treba opraviti zato, da bodo programi uspešni (Čačinovič Vogrinčič 2004)

Po konceptu delovnega odnosa mora biti individualizirani program timski izvorni projekt, soustvarjanje za vsakega učenca posebej in v vsakem timu, ki ga sestavljajo učitelji, starši in učenec s posebnimi potrebami. Zahteva tesno in uspešno komunikacijo med sodelujočimi in učencem, ker učenec napreduje takrat, ko ima zastavljeni cilj smisel zanj, ko razišče, kako ga lahko uresniči. V projektu ne zapišemo le konkretnih nalog, temveč vedno znova tudi ugotovljene razlike, minimalne spremembe, v procesu napredovanja k rešitvam. V osnovi je to projekt sodelovanja, ki ga oblikujemo s sporazumevanjem, z dogovarjanjem in s skupnim ustvarjanjem rešitev, da bi udeleženci pri problemu postali udeleženci pri rešitvi.

Edinstveni projekt pomoči v šoli konkretizira dogovorjene spremembe, naloge, delež učitelja in otroka ter časovne roke, je usmerjen k spremembam, učenju novega, popravljanju ocen, omilitvi težav. Razen nalog je potrebno v projekt zapisati tudi ugotovljene razlike in spremembe, tudi če so minimalne, ki se dogajajo v procesu napredovanja k rešitvam. Otrok mora razumeti kaj in kje je cilj, kam hoče priti, oziroma kaj hoče doseči.

Učitelj mora biti pozoren na nastale razlike in spremembe v procesu pomoči. V edinstvenem projektu je potrebno zapisati posebnosti procesa, posamezne korake in dogovore za naslednji korak. Kompetentnost in odgovornost otroka se vežeta na prevzemanje konkretnih nalog v šoli in otrokovo sodelovanje (Čačinovič Vogrinčič; 2008).

Otrokove težave morajo postati izhodišče za projekt, ne diagnoza. V procesu izvirnega delovnega projekta pomoči za otroka v šoli je Čačinovič Vogrinčič (2008; str. 33–34) opisala šest korakov, ki podpirajo paradigmatski premik, ki omogoča soustvarjanje v šoli. To so:

*Pridruževanje* pomeni priti k učencu, da bi vzpostavili delovni odnos in začeli *odkrivanje* oziroma *raziskovanje*, ki ni ne diagnoza, ne ocena, temveč soraziskovanje in odkrivanje edinstvenosti problema in mogočih rešitev. Pridružiti se pomeni, da učitelj mora začeti pri otroku tam, kjer ta je, torej upoštevajoč otrokovo dejansko znanje in sposobnosti. Raziskovanje pomeni, da učitelj skupaj z otrokom ugotovi, kje je težava, kakšni viri so morda že na voljo in kakšno novo znanje otrok že ima. Pridruževanje je tudi nebesedno, je vzpostavljanje stika.

*Spreminjanje* je načrtovanje prvih korakov, postavljanje novih izidov, pa ne tretman ali diagnoza, zdravljenje.

*Proslavljanje* se definira kot prepoznavanje in spoštovanje moči učitelja in otroka, njunih potencialov, uspeha in napredovanj. Proslaviti je potrebno tudi najmanjši premik, ne le pri otrocih, tudi pri učiteljih.

*Ločitev* se zgodi, ko otrok in družina zmoreta sama, ko se razvije kompetentnost in se prepozna kot nova zgodba.

*Reflektiranje* je priložnost za strokovno rast, ki poteka v vsem procesu kot skrb za povratne informacije o procesu pomoči in sodelovanju, v katerem so udeleženi vsi.

Soustvarjanje pomoči v delovnem odnosu zahteva spremembe v šoli, ki se kažejo kot spoštljivo ravnanje z edinstvenostjo vsakega otroka, odkrivanje otrokovih sposobnosti skupaj z njim, osveščanje o udeležnosti in deležu vsakega posameznika, soustvarjanje skupaj s starši.

## 4.0 EMPIRIČNI DEL

### 4.1 PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE

Po navedbah Frienda in Cooka (1996) timsko delo postaja najuspešnejši način nudenja pomoči ter možnost za razvoj kakovostnih programov za učence s posebnimi potrebami.

Timsko delo pomembno vpliva na uresničevanje inkluzije v sodobni pedagoški praksi. Postmoderni koncepti so prinesli pomen jezika kot sredstva komuniciranja, pomen odprtega prostora pri pogovoru, kjer so vsi udeleženci sogovorniki in soustvarjalci. Timsko delo omogoča srečanje ljudi z različnimi osebnimi zgodovinami, stališči, izkušnjami, kompetencami, ki soustvarjajo svojo udeležnost v rešitvah. Koncept delovnega odnosa sledi spremembam, ki se odražajo v pedagoškem delu. Člani tima so različni strokovnjaki, ki si morajo medsebojno izmenjavati informacije, mnenja in izkušnje. Pogosto pa nudijo pomoč tudi družini in ji omogočijo sodelovanje (Schmidt, 2001).

*Osrednji cilj raziskave je:* prispevati k večji učinkovitosti dela inkluzivnih in šolskih timov na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami in oblikovati model soustvarjanja vseh udeležencev pomoči pri načrtovanju, izvajanju ter evalvaciji učinkovitega vključevanja učencev s posebnimi potrebami.

*Ostali cilji raziskave so:*

- identificirati značilnosti sodelovanja članov inkluzivnega tima in šolskega tima pri uresničevanju inkluzije v sodobni pedagoški praksi;
- ugotoviti, katere elemente uporabljajo člani inkluzivnih in šolskih timov pri timskem delu po konceptu vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika;
- ugotoviti pomembne strategije soustvarjanja procesa pomoči ter prikazati kritične probleme, ki terjajo posebno pozornost pri uveljavljanju timskega dela po konceptu vzpostavljanja delovnega odnosa ter osebnega stika;
- oblikovati model soustvarjanja vseh udeležencev pri načrtovanju, izvajanju ter evalvaciji procesa pomoči.

## **5.0 HIPOTEZE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

### **5.1 HIPOTEZE**

*Hipteza 1:* Sodelovanje članov inkluzivnega in šolskega tima pri timskem delu v procesu pomoči učencu ima značilnosti koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, ki obsegajo dogovor o sodelovanju med člani, definiranje učencevega problema in soustvarjanje rešitve.

*Hipoteza 2:* Člani inkluzivnih timov bodo v primerjavi s člani šolskih timov bolj motivirani za timsko delo.

*Hipoteza 3:* Člani inkluzivnih timov bodo v primerjavi s člani šolskih timov višje ocenili svoj osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči.

*Hipoteza 4:* Člani obeh vrst timov bodo ocenili, da je pri inkluziji učenca s posebnimi potrebami nujno izvajati timsko delo.

### **5.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

*Raziskovalno vprašanje 1:* Katere pomembne strategije za uveljavljanje timskega soustvarjanja je mogoče ugotoviti na podlagi analize sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima?

*Raziskovalno vprašanje 2:* Na katere kritične probleme pri uveljavljanju timskega soustvarjanja je potrebno opozoriti na podlagi analize sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima?

*Raziskovalno vprašanje 3:* Katere so značilnosti modela timskega soustvarjanja v pedagoški praksi, da bo le-ta prispeval k uresničevanju inkluzije učencev s posebnimi potrebami?

## 6.0 OPIS VZORCA IN PRIKAZ CELOTNEGA VZORCA SPREMENLJIVK ZA KVANTITATIVNO IN KVALITATIVNO ANALIZO

V vzorec oseb sta bili zajeti dve skupini oseb, ki so v letih 2006– 2008 sodelovali v razvojnem projektu Ministrstva za šolstvo in Pedagoške fakultete Inkluzivni timi, v katerem se je preizkušala nova oblika timskega sodelovanja strokovnih timov z učenci s posebnimi potrebami in njihovi starši. Posamezniki so bili povezani v time s ciljem razširjati inkluzijo, pomagati učiteljem, staršem, vrstnikom ter širšemu okolju pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami. Vzorec ni bil naključno izbran, bil je reprezentativen, strukturiran, sestavljalo ga je 115 oseb.

V prvi skupini je bilo 48 oseb, ki so bili *člani inkluzivnih timov*. Inkluzivne time je sestavljalo tri do pet članov različnih strok, in sicer učitelji, specialni pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, pedagogi, socialni delavci in člani iz več različnih strok.

V drugi skupini je bilo 67 oseb, ki so bili *člani šolskih timov*. Šolske time so sestavljali člani različnih strok ter vlog (učitelji, specialni pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, pedagogi, socialni delavci in člani iz več strok v vlogi razrednikov, ravnateljev, svetovalnih delavcev, učiteljev, spremljevalcev) pri delu z učenci s posebnimi potrebami, njihovi starši ter učenci.

Razlika med skupinama je bila v tem, da so se člani inkluzivnih timov sistematično usposabljali in izobraževali za timsko delo ter spoznavali nove metode vključevanja otrok s posebnimi potrebami ter koncept delovnega odnosa in osebnega stika. Člani inkluzivnih timov so se v šolskem letu 2005/06 udeleževali izobraževanj in delavnic na Pedagoški fakulteti Ljubljana in pripravili projektno dokumentacijo za načrtovanje ter spremljanje dela z otroki s posebnimi potrebami. V šolskem letu 2006/07 so nadaljevali z izobraževanji in pri delu podpirali po en ali dva šolska tima pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno/srednjo šolo. Svoje znanje so prenašali v prakso, in sicer šolskim timom, ki niso bili neposredno deležni tovrstnih izobraževanj. Članom šolskih timov so pomagali pri inkluziji učencev s posebnimi potrebami ter razširjali idejo timskega soustvarjanja in inkluzije v pedagoški praksi, ožjem in širšem socialnem okolju. Člani inkluzivnih timov niso bili direktno odgovorni za delo z otrokom s posebnimi potrebami v šoli, pomagali so šolskemu timu, da bi bilo vključevanje otrok s posebnimi potrebami inkluzivno inovativno, kvalitetnejše, učinkovitelje in bolj ekonomično.

Člani inkluzivnih in šolskih timov so v timskem sodelovanju pomagali v dveh letih učencem ter njihovim učiteljem in staršem v procesu inkluzije.

Člani inkluzivnih in šolskih timov, učenci ter njihovi starši so bili geografsko zbrani po enotah Zavodov Republike Slovenije za šolstvo na osnovnih ter srednjih šolah po Sloveniji.

Opisu vzorca so bili v vprašalniku namenjene tri trditve.

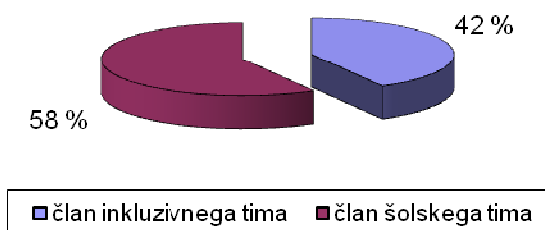
1. V projektu sem sodeloval kot član šolskega ali inkluzivnega tima.

2. Spol.

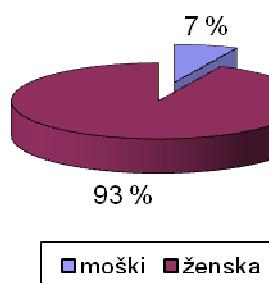
3. V vzgoji in izobraževanju imam ... let delovnih izkušenj.

Grafični prikaz deleža sodelujočih v raziskavi glede na pripadnost k timu, spol in leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju.

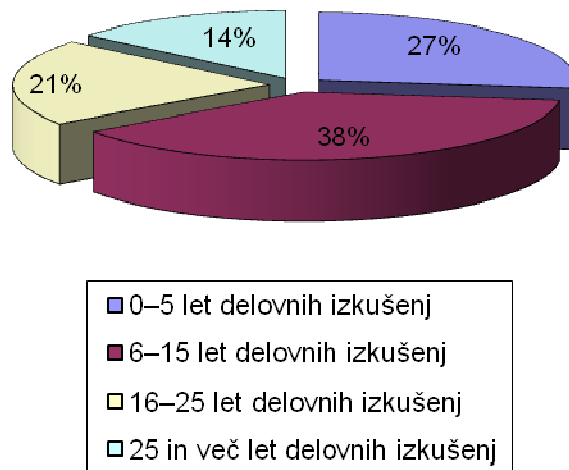
**Graf 1: V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**



**Graf 2: Vzorec oseb - Spol**



**Graf 3: V okviru vzgoje in izobraževanja imam delovnih izkušenj**

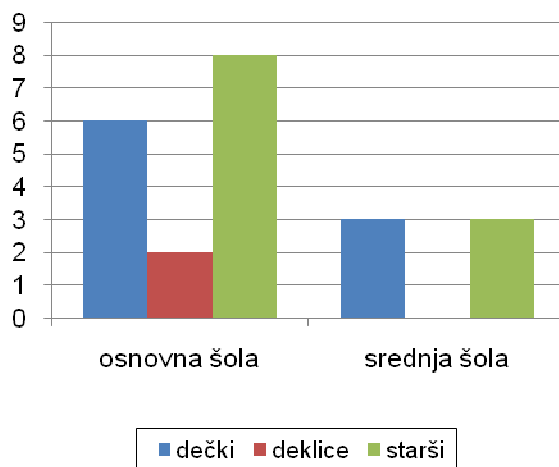


Na podlagi odgovorov na vprašanja iz grafičnih prikazov povzemam podatke o vzorcu:

- Delež članov inkluzivnega in šolskega tima v vzorcu je naslednji: 41,7 % sodelujočih se izreka za člane inkluzivnega tima, 58,3 % pa za člane šolskega tima.
- V raziskavi je sodelovalo 93 % oseb ženskega spola in 7 % oseb moškega spola. Med člani inkluzivnega tima ni statistično pomembnih razlik pri pripadnosti k timu glede na spol. V projektu je sodelovalo več članov ženskega spola, in sicer 97,9 % kot članic inkluzivnega tima in 89,6 % kot članic šolskega tima. V inkluzivnem timu je sodelovalo 2,1 % članov moškega spola, v šolskem timu pa 10,4 % članov moškega spola.
- V raziskavi je sodelovalo 38,3 % oseb, ki imajo 6–15 let delovnih izkušenj v okviru vzgoje in izobraževanja, sledi 27 % vprašanih, imajo do 5 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, 20,9 % anketirancev ima 16–25 let delovnih izkušenj v okviru vzgoje in izobraževanja. Najmanj oseb, in sicer 13,9 % vprašanih, je navedlo, da ima 25 in več let delovnih izkušenj v okviru vzgoje in izobraževanja. Pripadnost k timu ni odvisna od let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju. Največ članov inkluzivnega tima, in sicer 41,7 %, ima od 6 do 15 let delovnih izkušenj, sledi 25% članov, ki imajo od 0 do 5 let delovnih izkušenj, potem 14,5% članov, ima od 16 do 25 let delovnih izkušenj ter 18,8 % članov, ki ima več kot 25 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju. V šolskem timu je zelo podobna razporeditev članov glede na leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju: 35,8 % članov ima od 6 do 15 let delovnih izkušenj, 28,4 % članov dela do 5 let, 25,4 % članov navaja od 16 do 25 let delovnih izkušenj in 10,4 % članov, ki ima več kot 25 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju.



**Graf 4: Otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši, ki so sodelovali kot člani šolskih timov**



V raziskavo je bilo vključenih enajst otrok: dve osnovnošolki, šest osnovnošolcev in trije dijaki. Zaradi težav, s katerimi so se srečevali otroci s posebnimi potrebami in šolski timi, so se le-ti odločili za sodelovanje v projektu. Inkluzivni in šolski timi so pomagali otrokom pri inkluzivnem šolanju, ki so imeli motnje pozornosti in koncentracije, specifične učne težave, posledice cerebralne paralize, downov sindrom, so gibalno ovirani, zaostajajo v razvoju, imajo vedenjske in čustvene težave. En otrok je bil vključen tudi v simulacijo inovacijskega projekta izvajanje nižjega izobrazbenega standarda v redni osnovni šoli. Starost otrok je bila v razponu od šest let do sedemanjst let.

Vsi starši otrok s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v raziskavo, so se strinjali s sodelovanjem inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči njihovim otrokom. Trije starši so sami dali pobudo za vključitev otroka v tovrstno sodelovanje ter so bili v projektu pomoči zelo aktivni. Ostali starši so potrebovali različne oblike spodbujanja za sodelovanje.

**Tabela 1: Deskriptivna statistika**

	N	Min	Max	$\bar{X}$	s	KA		KS	
						Vred.	St. nap.	Vred.	St. nap.
V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima	115	1,00	2,00	1,582	,495	-,339	,226	-1,918	,447
Spol	115	1,00	2,00	1,930	,255	-3,429	,226	9,928	,447
V okviru vzgoje in izobraževanja imam delovnih izkušenj	115	1,00	4,00	2,217	,998	,411	,226	-,856	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste se v projektu pomoči učencu/dijaku dogovorili za sodelovanje	115	1,00	4,00	1,252	,527	2,387	,226	6,843	,447
Učenec/dijak s posebnimi potrebami je sodeloval kot član tima	115	1,00	4,00	3,373	,777	-,994	,226	,137	,447
Starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami so sodelovali kot člani tima	115	1,00	4,00	2,573	,964	-,243	,226	-,883	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč	115	1,00	3,00	1,321	,505	1,183	,226	,284	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v projektu pomoči učencu/dijaku načrtovali možne rešitve	115	1,00	4,00	1,391	,602	1,531	,226	2,499	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči	115	1,00	4,00	1,730	,775	,626	,226	-,689	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno	115	1,00	4,00	1,582	,749	,987	,226	-,049	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste si določili vloge, ki ste jih izpeljali po svojih močeh	115	1,00	3,00	1,391	,541	,952	,226	-,154	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči	115	1,00	4,00	1,791	,694	,466	,226	-,220	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste vzpostavili osebni odnos ter si zaupali	115	1,00	4,00	1,826	,763	,547	,226	-,343	,447
Člani šolskega in inkluzivnega tima ste v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...)pri sebi in okrog sebe	115	1,00	4,00	1,878	,715	,476	,226	,041	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela	115	1,00	4,00	1,687	,717	,837	,226	,466	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste bili pozorni tudi na najmanjši napredek učenca/dijaka ter ste ga pozitivno ovrednotili	115	1,00	3,00	1,504	,640	,901	,226	-,237	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kaj ste v sodelovanju dosegli	115	1,00	4,00	1,704	,700	,639	,226	-,130	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali kako je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej	115	1,00	3,00	1,513	,626	,822	,226	-,320	,447
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v timske delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja	115	1,00	4,00	1,860	,673	,348	,226	-,096	,447
Prosim, da sodelovanje (timsko delo) članov inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči ovrednotite z oceno na lestvici šolskih ocen	115	1,00	5,00	3,930	,997	-,938	,226	,819	,447
N	115								

Za obdelavo podatkov, opis vzorca in prikaz celotnega vzorca spremenljivk je bila uporabljena osnovna parametrijska statistika: frekvenčna razporeditev vseh spremenljivk od generalij do stopenj zajetih odgovorov; aritmetične sredine izraženih odgovorov in standardiziran odklon.

Na vprašanja je odgovorilo 115 vprašanih (100 %), minimalna vrednost izbranega odgovora znašala 1 do maksimalne vrednosti 5. Vseh 115 (100 %) odgovorov je veljavnih.

Na vprašanja je odgovorilo več oseb ženskega spola. Največ anketirancev je imelo več kot 15 let delovnih izkušenj.

Stopnji odgovora vedno (aritmetična sredina znaša vrednost 1,25) se najbolj približuje odgovor, ki potrjuje, da so se člani inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči vedno dogovorili za sodelovanje.

Ocena timskega dela se najbolj približuje odgovoru prav dobro in odlično, kar dokazuje vrednost aritmetične sredine 3,93.

Vrednost aritmetične sredine odgovora na vprašanje, ali so starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami sodelovali v projektu pomoči znaša 2,57, kar pomeni, da se je vrednost izbranega odgovora približala k odgovoru pogosto. Sodelovanje s starši v projektu pomoči je bilo dobro.

Najnižja vrednost aritmetične sredine 1,25, ki se približuje izbranemu odgovoru nikoli ali včasih, je pri odgovoru na vprašanje, ali je učenec/dijak sodeloval kot član tima. Anketiranci so najbolj pogosto izbrali odgovor, da se učenec/dijak v projekt pomoči ni vključeval oziroma včasih vključeval.

Vrednosti aritmetičnih sredin ostalih odgovorov so v razponu od najnižje do najvišje vrednosti. Vrednost aritmetične sredine se v večini odgovorov približuje k izbranim odgovorom pogosto ali vedno, kar pomeni, da so v sodelovanju članov inkluzivnega tima in šolskega tima bile prisotne značilnosti timskega dela po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika.

## 6.1 SPREMENLJIVKE

Na opis vzorca so vezane *neodvisne* spremenljivke: spol, delovne izkušnje, pripadnost k inkluzivnemu ali šolskemu timu. Določile so jih tri trditve v vprašalniku.

### 6.1.1 Spremenljivke, vezane na opis vzorca

Spremenljivka (označba)	Vsebina vprašanja v vprašalniku
Pripadnost inkluzivnemu ali šolskemu timu	V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima
Spol	Spol
Delovne izkušnje	V okviru vzgoje in izobraževanja imam delovnih izkušenj

*Odvisne* spremenljivke v raziskavi so: dogovor za sodelovanje, sodelovanje učenca kot člana tima, sodelovanje staršev kot članov tima, opis učenčevega problema, pogostost načrtovanja možnih rešitev, skupno izvajanje dela, evalvacija dela in ponovno načrtovanje dela, določitev vlog v timu, odkrivanje osebnega in profesionalnega deleža pri timskem soustvarjanju, vzpostavljanje osebnega in delovnega odnosa med člani timov ter obema timoma, odkrivanje virov moči pri sebi in okrog sebe, odkrivanje moči timskega dela, napredek in njegovo pozitivno ovrednotenje, spoznanje, kaj so timi v sodelovanju dosegli, pomembnost oblikovanja ciljev vnaprej, pridobitev novih znanj in spoznanj, ocena sodelovanja obeh timov ter sporočilo o timskem delu.

*Odvisne* spremenljivke so bili razdeljene na določanje značilnosti timskega dela ter za ugotavljanje njihove prisotnosti pri timskem delu inkluzivnih in šolskih timov. Odgovori članov timov so bili primerjani po posameznih delih vprašalnika. Spremenljivke so bili razdeljene na štiri skupine:

1. spremenljivke, vezane na prepoznavanje značilnosti delovnega odnosa in osebnega stika, ki obsegajo dogovor o sodelovanju med člani, definiranje učenčevega problema in soustvarjanje rešitev;
2. spremenljivke, vezane na spoznavanje moči timskega dela ter naklonjenosti timskega delu;
3. spremenljivke, vezane na določanje osebnega in profesionalnega deleža pri soustvarjanju v projektu pomoči;
4. spremenljivke, vezane na spoznanja, kaj so člani obeh timov v sodelovanju dosegli in potreba po vnaprejšnjem oblikovanju ciljev v projektu pomoči.

### 6.1.2 Spremenljivke, vezane na prepoznavanje značilnosti delovnega odnosa in osebnega stika, ki obsegajo dogovor o sodelovanju med člani, definiranje učenčevega problema in soustvarjanje rešitev

Spremenljivka (označba)	Vsebina vprašanja v vprašalniku
Dogovor za sodelovanje	Člani inkluzivnega in šolskega tima so se v projektu pomoči učencu/dijaku dogovorili za sodelovanje
Sodelovanje učenca kot člana tima	Učenec/dijak s posebnimi potrebami je sodeloval kot član tima
Sodelovanje staršev kot članov tima	Starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami so sodelovali kot člani tima
Opis učenčevega problema	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč
Pogostost načrtovanja možnih rešitev	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v projektu pomoči učencu/dijaku načrtovali možne rešitve
Skupno izvajanje dela	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj izvajali zastavljene naloge v procesu pomoči
Določitev vlog v timu	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste si določili vloge, ki ste jih izpeljali po svojih močeh.

### 6.1.3 Spremenljivke, vezane na spoznavanje prednosti timskega dela ter naklonjenosti timskega delu

Spremenljivka (označba)	Vsebina vprašanja v vprašalniku
Odkrivanje moči timskega dela	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela
Ocena sodelovanja obeh timov ter sporočilo o timskega delu	Prosim, da sodelovanje (timsko delo) članov inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči ovrednotite z oceno na lestvici šolskih ocen

#### 6.1.4 Spremenljivke, vezane na določanje osebnega in profesionalnega deleža pri soustvarjanju v projektu pomoči

Spremenljivka (označba)	Vsebina vprašanja v vprašalniku
Odkrivanje osebnega in profesionalnega deleža v projektu pomoči	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči
Odkrivanje virov moči pri sebi in okrog sebe	Člani šolskega in inkluzivnega tima ste v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja ...) pri sebi in okrog sebe
Vzpostavljanje osebnega in delovnega odnosa med člani timov ter obema timoma	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste vzpostavili osebni odnos ter si zaupali

#### 6.1.5 Spremenljivke, vezane na spoznanja, kaj so člani obeh timov v sodelovanju dosegli in potreba po vnaprejšnjem oblikovanju ciljev v projektu pomoči

Spremenljivka (kratica)	Vsebina vprašanja v vprašalniku
Spoznanje, kaj so timi v sodelovanju dosegli	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kaj ste v sodelovanju dosegli
Evalvacija dela in ponovno načrtovanje dela	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno
Napredek in njegovo pozitivno vrednotenje	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste bili pozorni tudi na najmanjši napredek učenca/dijaka ter ste ga pozitivno ovrednotili
Pomembnost oblikovanja ciljev vnaprej	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali kako pomembno je cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej
Pridobitev novih znanj in spoznanj	Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja

## **7.0 MERSKI INSTRUMENTI (PRIPOMOČKI), METODE DELA**

Anketni vprašalnik o timskem delu za člane inkluzivnega in šolskega tima je bil nestandardiziran, sestavljen iz 18-ih vprašanj. Tri vprašanja so bili namenejna pridobivanju podatkov o anketirancu, 14 vprašanj pridobivanju podatkov o timskem delu, eno vprašanje je bilo odprtega tipa: anketirancu je dalo možnost izraziti mnenje o timskem delu. Vprašalnik je imel eno vprašanje oblike deskriptivne 5-stopenjske lestvice dve vprašanji deskriptivne 2-stopenjske lestvice, petnajst vprašanj obliko deskriptivne 4-stopenjske lestvice za ocenjevanje pogostosti pojavljanja značilnosti timskega dela.

Analiza timskega dela ter napredka učencev, ki so bili vključeni v raziskavo, je opisana v raziskavi kot študija posameznega primera, majhno število primerov je med seboj primerjano z namenom, da bodo odkrite konkretne preplete značilnosti, različni poteki dogodkov in različne možnosti doživljanja in ravnanja sistemov po idiografskem pristopu (Mesec, 1998).

Odgovori na odprta vprašanja v ustreznih merskih instrumentih smo vrednotili in obdelali v skladu z veljavno metodologijo obdelave kvalitativnih podatkov. Zapise smo ustrezno razčlenili, določili smo enote kodiranja in pripisali smo jim ustrezni vsebinski pojmi. Analizirane so značilnosti pojmov in iskani so odnosi ter povezave med njimi in ugotovitvami, pridobljenimi s kvalitativnimi metodami, oblikovani so ustrezni opisi, pojasnitve in razlage.

Podatke za kvalitativno analizo sem pridobila s pripomočki:

- študija dokumentov po poenoteni projektni dokumentaciji,
- intervjuji s člani šolskih timov,
- anketiranje članov inkluzivnih timov, šolskih timov, staršev ter učencev,
- objektivnost izvajanja.

Za zbiranje podatkov so bili izdelani obrazci:

- Vprašalnik za člane šolskega in inkluzivnega tima,
- Vprašalnik o procesu timskega dela na srečanju,
- Iztočnice za evalvacijo timskega dela,
- Individualizirani program,
- Iztočnice za evalvacijo individualiziranega programa,
- Zapisnik srečanja inkluzivnega in šolskega tima,
- Podatki o domačem okolju, sporočila iz domačega okolja,
- Zaznamke in beležke raziskovalke.

## **7.1 POSTOPEK RAZISKOVANJA**

**Anketiranje članov inkluzivnih in šolskih timov** je potekalo s pomočjo vprašalnika (Priloga 13.1). Anketiranci so vprašalnik prevzeli na skupnem srečanju. Izpolnjen vprašalnik so vrnili na naslov raziskovalke v priloženi kuverti. Vprašalnik je bil anonimen, anketiranci so navedli le nekatere osebne podatke (spol, pripadnost k timu in dolžino delovne dobe na področju vzgoje in izobraževanja). Omenjene neodvisne spremenljivke so prispevale k opisu vzorca ter k diferencirani obravnavi rezultatov članov šolskega in inkluzivnega tima. Vprašalnik je bil obdelan s pomočjo kvantitativnih raziskovalnih metod. Eno vprašanje je bilo obdelano s pomočjo kvalitativnih raziskovalnih metod.

Inkluzivnim in šolskim timom je bilo po prvem letu sodelovanja zastavljenih sedem strukturiranih vprašanj, kar je prikazano v prilogi 13.3 in po drugem letu sodelovanja so timi opisovali proces sodelovanja s pomočjo šestih vprašanj, ki so prikazana v prilogi 13.2. Anketiranje, intervjuji in evalvacije dela so potekali za vse time v kar najbolj izenačenih časovnih pogojih.

**Študija dokumentov po poenoteni projektni dokumentaciji:** za vse time je bila izdelana poenotena dokumentacija za opis domačega okolja učenca, opis učenca, individualizirani načrt, opis inkluzivnega in šolskega tima, evalvacijska poročila, izdelana na podlagi iztočnic.

V **študiji drugih dokumentov** so bili zbrani izdelki učencev, slike iz skupnih srečanj timov, slike pripomočkov ipd.

**Intervjuji članov inkluzivnih timov** so bili izvedeni neposredno na srečanjih inkluzivnih timov in jih je izvedla raziskovalka sama. S pomočjo delno strukturiranih intervjujev o timskem sodelovanju je raziskovalka želela obogatiti interpretacije rezultatov ter predstaviti izkušnje in celostni pogled na timsko delo in uresničevanje koncepta delovnega odnosa in osebnega stika v pedagoški praksi.

Raziskovalka se je v intervjujih obrnila na ustrezne osebe za pogovor, uporabila je ustno in elektronsko komuniciranje.

V tematskih intervjujih je raziskovalka po analizi situacije v skladu s svojimi raziskovalnimi hipotezami določila, na katera področja se je potrebno osredotočiti. V tematskih intervjujih so bila postavljena vprašanja, ki niso bila naprej pripravljena in jih je raziskovalka oblikovala sproti.



### 7.1.1 Potek raziskave, zbiranje podatkov

Kvalitativna analiza je potekala kot pluralna študija primerov. Primeri so omogočali boljši uvid v dejstvo, da so se določene značilnosti ponavljale in tako so utrjevali predstavo ponavljajočega se vzorca ter omogočali dodajanje novih značilnosti, kar je omogočalo uvid v variacije osnovnega vzorca in odkrivanje novega. Pluralna študija primera je bila izvedena na osnovi manjšega števila opisov primerov, zgodb iz sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima, intervjujev in ostalega zbranega gradiva. Glede na vrsto empiričnega gradiva je bilo uporabljeno primarno in sekundarno gradivo. Kombinirano gradivo je raziskovalka dobila sama z opazovanjem, odprtimi intervjuji, pripovedovanjem in opazovanjem. Sekundarno gradivo so sestavljali dokumenti, zbrani v primeru (individualizirani načrti, zapisniki s srečanj, agende srečanj, izdelki otrok, zloženke, evalvacijska poročila, slike ipd.). Uporabljen je bil tudi nestandardiziran intervju, ki se je odvijal v bolj fleksibilni pogovorni in poizvedovalni situaciji. Intervjujar je bila raziskovalka sama, ker je poznala cilje raziskave in se na intervju primerno pripravila. Vprašanja je oblikovala vsebinsko in besedno, pogosto tudi sproti, glede na nastalo situacijo. V pogovornih situacijah je bil zaznan bolj osebni in zaupnejši odnos med raziskovalko in intervjuvanci. Raziskovalka se je v svoji teoretični pripravi na intervjuje pripravljala z opomnikom, v katerega je vnesla oporne točke in ga je dopolnjevala še pozneje z novimi idejami.

Na ponavljajočih se srečanjih s člani inkluzivnih timov s predstavniki posameznih timov je bila raziskovalka usmerjena v razumevanje pogledov na timsko delo, na izkušnje s sodelovanjem s šolskimi timi. Tako je raziskovalka prepoznavala tudi osebne interpretacije.

Raziskovalka se je v okviru sodelovanja v enem izmed inkluzivnih timov pogovarjala hkrati s skupino oseb in skupini postavljala vprašanja. V diskusiji je skupino vodila z medvprašanji. Skupinski intervju je bil namenjen pridobivanju podatkov o skupinskih procesih, za preverjanje, koliko skupina vpliva na oblikovanje mnenj posameznikov in na oblikovanje skupinskega mnenja. Tovrstni intervjuji so bili manj strukturirani, izvedeni so bili takrat, ko je raziskovalka pridobila zaupanje članov skupine.

Odgovori so bili registrirani, opremljeni s podatki o kraju, času, naslove teme ter zaključki, ki so nastali v pogovoru (sklepi, dogovore, zapise). Z njimi je raziskovalka preverila še lastno razumevanje pridobljenih informacij.

Podatkovno gradivo je bilo zelo obširno. Vsebovalo je protokole intervjujev in opazovanj, razne druge zapiske, ki so nastali med zbiranjem podatkov, transkripcije delovnih srečanj, slike in dnevnike. Sledilo je kompletiranje zbranega gradiva in preverjanje, ali je zbrano vso potrebno

gradivo. Z dodatnim zbiranjem podatkov od posameznih timov so bili zapolnjene vrzeli, ki so bili ugotovljene pri pregledu gradiva.

Narejena je bila groba kategorizacija in klasifikacija gradiva po osnovnih elementih delovnega odnosa, nato pa podrobnejša klasifikacija znotraj vsakega elementa delovnega odnosa. Podatkovno gradivo je bilo razvrščeno po podatkih istega tipa skupaj (skupaj vsi protokoli intervjujev, skupaj vsi ostali zapiski, skupaj programi pomoči...). V strnjenem času je bilo gradivo večkrat prebrano, da bi se dobil uvid v celoto podatkov. Med branjem so bili zapisane razne ideje in zaznamki, ki so nakazovali odnose med nastajajočimi kategorijami.

Kriterij za izvedbo kodiranja so bili elementi delovnega odnosa. Posameznim delom besedila v dokumentih, ki so bili zbrani v raziskavi, so bili pripisani pojmi, ki so bili organizirani tako, da so bili združeni sorodni pojmi in kategorije. V nadaljevanju so bili analizirane značilnosti pojmov in izbrane tiste, ki so bili relevantni za namen raziskave in poiskani so bili odnosi med njimi. Na podlagi analize je bila oblikovana formulacija odgovorov na raziskovalne vprašanja.

## **7.2 STATISTIČNE OBDELAVE**

Podatki raziskave so bili statistično obdelani s programom SPSS, verzija 15. Pri tem so bile uporabljene naslednje statistične metode:

- za opis vzorca in prikaz celotnega vzorca spremenljivk je bila uporabljena osnovna parametrijska statistika;
- frekvenčna razporeditev vseh spremenljivk od generalij do stopenj zajetih odgovorov ter aritmetične sredine numerično izraženih odgovorov in standardiziran odklon;
- faktorska analiza za določanje veljavnosti in zanesljivosti vprašalnika;
- hikvadrat preizkus (diskriminantna analiza) razlik v posameznih odgovorih glede na tim;
- diskriminativna analiza za definiranje in proučevanje razlik med primerjanima skupinama. Pri statističnem sklepanju je upoštevana stopnja tveganja v okviru  $p < 0,05$ .

Prepoznavanju značilnosti delovnega odnosa in osebnega stika je bila namenjena kvantitativna analiza. Odgovori na šestnajst vprašanj v vprašalniku, priloga 13. 1 so bili merjeni s štiristopenjsko lestvico, kjer je 1 – vedno, 2 – pogosto, 3 – včasih, 4 – nikoli, na eno vprašanje s petstopenjsko lestvico, kjer je 1 – nezadostno, 2 – zadostno, 3 – dobro, 4 – prav dobro, 5 – odlično ter eno vprašanje odprtega tipa.

S pomočjo kvalitativne analize je pokazana učinkovitost dela inkluzivnih in šolskih timov na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami in na podlagi njenih rezultatov je oblikovan model soustvarjanja vseh udeležencev pomoči pri načrtovanju, izvajanju ter evalvaciji učinkovitega vključevanja učencev s posebnimi potrebami.

S pomočjo kvalitativne analize:

- so identificirane značilnosti sodelovanja članov inkluzivnega tima in šolskega tima pri uresničevanju inkluzije v sodobni pedagoški praksi;
- je ugotovljeno, katere elemente uporabijo člani inkluzivnih in šolskih timov pri tiskem delu po konceptu vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika;
- so ugotovljene pomembne strategije soustvarjanja procesa pomoči ter prikazani kritični probleme, ki terjajo posebno pozornost pri uveljavljanju timskega dela po konceptu vzpostavljanja delovnega odnosa ter osebnega stika;
- je oblikovan model soustvarjanja vseh udeležencev pri načrtovanju, izvajanju ter evalvaciji procesa pomoči.

### **7.3 OBJEKTIVNOST IN EKONOMIČNOST RAZISKOVANJA**

**Objektivnost izvajanja** je bila zagotovljena z natančnimi in nedvoumnimi navodili uporabe iztočnic za izvajanje anketiranja in intervjuja ter načinom izpolnjevanja. Anketiranci so odgovarjali anonimno, odgovori na intervjujska vprašanja so bili sproti zapisovani in nato analizirani.

**Ekonomičnost raziskovanja** je bila zagotovljena z izvedbo anketiranja, ki je trajalo eno šolsko uro. Navodila in način reševanja nalog so bili poenoteni, anketiranci so izbirali med predloženimi odgovori, le eno vprašanje je bilo oblikovano tako, da so morali zapisati odgovor. Anketni vprašalnik je oblikovan iz 18-ih vprašanj, ki so razporejena na dveh straneh.

## 7.4 ZANESLJIVOST VPRAŠALNIKA

Zanesljivost vprašalnika smo preverili s testom zanesljivosti, ki je pokazal vrednost Cronbachovga koeficienta  $\alpha$ .

**Tabela 2: Izračun koeficienta zanesljivosti**

		N	%
Število odgovorov	Število veljavnih odgovorov	115	100,0
	Število neveljavnih odgovorov	0	,0
	Skupaj	115	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Tabela 3: Izračun koeficienta zanesljivosti (Reliability Statistics)**

Cronbachov koeficient	N
,843	17

Vrednost Cronbachovega koeficienta  $\alpha$  znaša 0,834. Ker je njegova vrednost večja od 0,8 lahko zaključimo, da je lestvica vprašalnika dovolj zanesljiva.

## 7.5 VELJAVNOST VPRAŠALNIKA

Za določanje veljavnosti vprašalnika je bila uporabljena faktorjska analiza. V postopku določanja veljavnosti je bilo potrebno dokazati korelacijo med faktorji in s tem dokazati, da je vprašalnik vsebinsko in oblikovno ustrezen.

Faktorjska analiza je pokazala, da obstaja korelacija med tremi faktorji, katerih vpliv je značilen za timsko soustvarjanje v sodelovanju inkluzivnih in šolskih timov. Opredelitev najbolj pomembnih dejavnikov timskega soustvarjanja določajo korelacije, ki so zajete v vprašanjih in odgovorih na vprašanja, ki so porazdeljena v tri faktorje.

**Tabela 4: Matrika rotiranih komponent (faktorjev)**

	Faktorji		
	1	2	3
Vprašanje 8	<b>,787</b>	,009	,240
Vprašanje 9	<b>,753</b>	,212	,197
Vprašanje 13	<b>,727</b>	,229	,008
Vprašanje 6	<b>,706</b>	,412	,135
Vprašanje 7	<b>,596</b>	-,030	,500
Vprašanje 11	<b>,595</b>	,470	,117
Vprašanje 5	,134	<b>,824</b>	-,036
Vprašanje 10	,188	<b>,635</b>	,343
Vprašanje 12	,373	<b>,586</b>	,305
Vprašanje 2	,162	<b>,564</b>	,463
Vprašanje 3	,195	,029	<b>,726</b>
Vprašanje 1	-,002	,398	<b>,651</b>
Vprašanje 4	,384	,367	<b>,572</b>

### **Faktor 1: Prednosti timskega dela za člane tima**

Prvi faktor določajo vprašanja 8, 9, 13, 6, 7, 11.

**Vprašanje 8:** Člani šolskega in inkluzivnega tima ste v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe;

**Vprašanje 9:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela;

**Vprašanje 13:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja;

**Vprašanje 6:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči;

**Vprašanje 7:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste vzpostavili osebni odnos ter si zaupali;

**Vprašanje 11:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kaj ste v sodelovanju dosegli.

### **Faktor 2: Prednosti timskega dela za učence**

Drugi faktor določajo vprašanja 5, 10, 12, 2.

**Vprašanje 5:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste si določili vloge, ki ste jih izpeljali po svojih močeh;

**Vprašanje 10:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste bili pozorni tudi na najmanjši napredek učenca/dijaka ter ste ga pozitivno ovrednotili;

**Vprašanje 12:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali kako je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej;

**Vprašanje 2:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v projektu pomoči učencu/dijaku načrtovali možne rešitve.

### **Faktor 3: Proces timskega dela**

Tretji faktor določajo vprašanja 3, 1, 4.

**Vprašanje 3:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči;

**Vprašanje 1:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč;

**Vprašanje 4:** Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno.

S sklopi vprašanj, ki določajo tri faktorje so bili preverjene značilnosti timskega soustvarjanja in socer oblikovanje odnosa med člani inkluzivnih in šolskih timov, sodelovanje pri spoznavanju in sodelovanju pri reševanju težav ter pomen timskega dela za člane inkluzivnih in šolskih timov.

**Tabela 5: Korelacije med faktorji**

Vprašanja/ Faktorji	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>1</b>	1,000	,418	,268	,381	,241	,293	,283	,279	,232	,470	,271	,389	,107
<b>2</b>	,418	1,000	,359	,462	,414	,323	,263	,295	,367	,439	,380	,463	,330
<b>3</b>	,268	,359	1,000	,423	,149	,302	,320	,257	,272	,276	,272	,251	,230
<b>4</b>	,381	,462	,423	1,000	,341	,506	,531	,330	,407	,406	,431	,591	,388
<b>5</b>	,241	,414	,149	,341	1,000	,453	,166	,102	,296	,387	,354	,438	,223
<b>6</b>	,293	,323	,302	,506	,453	1,000	,477	,549	,536	,436	,611	,430	,537
<b>7</b>	,283	,263	,320	,531	,166	,477	1,000	,459	,508	,253	,378	,335	,327
<b>8</b>	,279	,295	,257	,330	,102	,549	,459	1,000	,626	,289	,418	,376	,511
<b>9</b>	,232	,367	,272	,407	,296	,536	,508	,626	1,000	,327	,512	,497	,453
<b>10</b>	,470	,439	,276	,406	,387	,436	,253	,289	,327	1,000	,453	,443	,306
<b>11</b>	,271	,380	,272	,431	,354	,611	,378	,418	,512	,453	1,000	,469	,451
<b>12</b>	,389	,463	,251	,591	,438	,430	,335	,376	,497	,443	,469	1,000	,378
<b>13</b>	,107	,330	,230	,388	,223	,537	,327	,511	,453	,306	,451	,378	1,000

Vrednost med faktorji, ki je večja kot 0,5 pomeni, da med njimi obstaja korelacija. Korelacijsko matriko sestavlja interkorelacija 13 variabel.

Najmočnejša povezava je med faktorji 9 in 8, koeficient znaša 0,626, kar pomeni, da so člani šolskega in inkluzivnega tima spoznali moč timskega dela in so v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe.

Povezava med faktorji 11 in 6 znaša 0,611, kar pomeni, da so člani inkluzivnega in šolskega tima odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči ter so spoznali, kaj so v sodelovanju dosegli.

Vrednost koeficienta med faktorji 12 in 4 znaša 0,591, kar pomeni, da so člani inkluzivnega in šolskega tima skupaj evalvirali delo ter so spoznali, kako pomembno je cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej.

Vrednost koeficijenta med faktroji 8 in 6 je 0,549, kar pomeni, da so člani šolskega in inkluzivnega tima v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe ter so odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja ter odkrili osebni in profesionalni delež v projektu pomoči. Trditev izhaja iz vrednosti koeficijenta 0,537 med faktorji 13 in 6.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so spoznali moč timskega dela in v njem so odkrili osebni in profesionalni delež. To potrjuje vrednost koeficijenta 0,536 med faktorji 9 in 6.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so vzpostavili osebni odnos in so skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno. Ugotovitev izhaja iz vrednosti koeficijenta 0,531 med faktorji 7 in 4.



**Tabela 6: Razporeditev komponent**

Faktorji	Vrednosti			Vsote kvadratno obdržanih faktorjev			Rotirane vsote kvadratov uteži
Faktorji	Skupaj	% pojasnjenih varianc	Kumulativni %	Skupaj	% pojasnjenih varianc	Kumulativni %	Skupaj
1	5,571	42,853	42,853	5,571	42,853	42,853	4,559
2	1,348	10,367	53,220	1,348	10,367	53,220	2,654
3	1,017	7,823	61,044	1,017	7,823	61,044	3,423
4	,791	6,081	67,125				
5	,724	5,568	72,693				
6	,663	5,102	77,794				
7	,584	4,490	82,284				
8	,521	4,009	86,292				
9	,480	3,691	89,983				
10	,446	3,432	93,415				
11	,335	2,579	95,994				
12	,286	2,197	98,192				
13	,235	1,808	100,000				

Kumulativna vrednost korelacij med faktorji določa veljavnost vprašalnika, ki znaša 61,044, kar pomeni, da je vprašalnik o timskem delu veljaven.

Trije faktorji skupaj pojasnjujejo 61,04% variance, in sicer prvi faktor 42,85%, drugi faktor 10,37% in tretji faktor 7,82% skupne variance.

## 7.6 ANALIZA VARIANCE

**Tabela 7: Mere deskriptivne statistike za spremenljivko *Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela***

	N	$\bar{x}$	s	Standardna napaka	Interval zaupanja		Min	Max
	Spodnja meja	Zgornja meja	Spodnja meja	Zgornja meja	Spodnja meja	Zgornja meja	Spodnja meja	Zgornja meja
Član inkluzivnega tima	48	1,8958	,77842	,11236	1,6698	2,1219	1,00	4,00
Član šolskega tima	67	1,5373	,63552	,07764	1,3823	1,6923	1,00	3,00
Skupaj	115	1,6870	,71776	,06693	1,5544	1,8195	1,00	4,00

**Tabela 8: Preizkus homogenosti varianc - *Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela***

Levenov preizkus	df1	df2	Sig.
,055	1	113	,816

Vrednost Sig p = 0,816.

To pomeni, da je  $p > 0,05$ .

Iz tega sledi, da je homogenost varianc potrjena.

## **8.0 REZULTATI IN INTERPRETACIJA**

### **8.1 PROCES TIMSKEGA SOUSTVARJANJA V DELOVNEM ODNOSU SODELOVANJA MED INKLUZIVNIMI TIMI IN ŠOLSKIMI TIMI**

Prepoznavanje značilnosti timskega soustvarjanja v pedagoški praksi z značilnostmi delovnega odnosa je pomembno pri uresničevanju novih pristopov dela z otroki s posebnimi potrebami. Sodelovanje po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika je inovacija med šolskimi strokovnimi delavci, starši in otroci. Lahko se pojavijo povsem drugačna pojmovanja in razumevanja koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, zato sem želela raziskati, kako strokovni delavci, ki so bili pripadniki inkluzivnega ali šolskega tima, zaznavajo značilnosti koncepta delovnega odnosa in osebnega stika. Predvsem pa me je zanimalo prepoznavanje značilnosti in pogostost pojava le-teh pri delu z otroki s posebnimi potrebami in njegovimi starši v projektu pomoči.

Prikazujem odgovore strokovnih delavcev glede na zastavljene hipoteze, ki so bili obdelani s pomočjo kvantitativnih metod.

Prilagam tudi primere izkušenj članov inkluzivnih in šolskih timov, ki so pridobljeni s pomočjo kvalitativne raziskave in z njimi odgovarjam na zastavljena raziskovalna vprašanja. Zgleda iz sodelovanja sem želela uporabiti kot vabilo za uporabo delovnega odnosa v pedagoški praksi, pri vsakodnevnem delu z otroki s posebnimi potrebami. Nekateri komentarji so oblikovani na podlagi izkušenj članov inkluzivnih timov, ki sem jih zbirala na srečanjih članov inkluzivnih timov in zapisala ali jih razbrala iz dokumentacije, ki so mi jo posredovali člani vseh inkluzivnih in šolskih timov. Pri opisu sem zaradi varovanja podatkov spremenila identiteto oseb.

Pod naslovom *Študija primera 1* je opisano sodelovanje po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika med projektno skupino in člani inkluzivnih timov.

Pod naslovom *Študija primera 2* opisujem sodelovanje v projektu pomoči za otroka Mateja v osnovni šoli, ki se je začelo na pobudo staršev.

Pod naslovom *Študija primera 3* je opisano sodelovanje v projektu pomoči za otroka Blaža v osnovni šoli, ki se je začelo na pobudo šolskega tima.

Pod naslovom *Študija primera 4* je zabeleženo sodelovanje v projektu pomoči, ki je potekal za dijakinjo Tanjo na srednji šoli.

V vseh primerih so zbrane značilnosti, ki sem jih zasledila tudi pri sodelovanju ostalih članov timov. Za zapise sem se odločila zato, ker podpirajo temelje uporabe koncepta delovnega odnosa v pedagoški praksi.

## 8.2 DOGOVOR O SODELOVANJU IN RAZDELITEV VLOG

Dogovor o sodelovanju predstavlja začetek projekta pomoči. Dogovor o sodelovanju vsebuje sporočilo, da je pomembno, da se v določenem času začne sodelovanje in soustvarjanje. Z dogovorom o sodelovanju se vzpostavi delovni odnos, v katerem se začne raziskovanje in sooblikovanje projekta pomoči.

**Tabela 9: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste se v projektu pomoči učencu/dijaku dogovorili za sodelovanje \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupaj člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste se v projektu pomoči učencu/dijaku dogovorili za sodelovanje	vedno	81,3 %	76,1 %	78,3 %
	pogosto	16,7 %	20,9 %	19,1 %
	včasih ali nikoli	2,0 %	3 %	2,6 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na podlagi rezultatov kvantitativne analize iz tabele 9 je dogovor o sodelovanju vedno sklenilo 78,3 % vprašanih. Sledil je odgovor 19,1 % vprašanih, ki so odgovorili, da so se pogosto dogovorili za sodelovanje v projektu pomoči učencu/dijaku. 1,7 % vprašanih je navedlo, da so se včasih dogovorili za sodelovanje in 0,9 % vprašanih je navedlo odgovor, da se nikoli niso dogovorili za sodelovanje v projektu pomoči učencu/dijaku.

Vedno se je dogovorilo za sodelovanje 81,3 % članov inkluzivnih timov ali 76,1 % članov šolskih timov. Pogosto se je dogovorilo za sodelovanje 16,7 % članov inkluzivnih timov ali 20,9 % članov šolskih timov. O tem, da bi se člani timov za sodelovanje dogovorili včasih ali nikoli se je izreklo 2,0 % članov inkluzivnih timov in 3 % članov šolskih timov.

**Tabela 10: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	1,128(a)	3	,770
Prilagojen $\chi^2$	1,495	3	,683
N	115		

Med odgovori članov inkluzivnih in šolskih timov ni statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 1,13$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,77$ ) v dogovarjanju o sodelovanju v projektu pomoči otrokom s posebnimi potrebami, saj je 97,4 % članov inkluzivnih in šolskih timov odgovorilo, da so se vedno ali pogosto dogovorili za sodelovanje v projektu pomoči učencu/dijaku.

### **8.2.1 Predstavitev dogovora o sodelovanju in razdelitve vlog med inkluzivnimi in šolskimi timi**

#### Študija primera 1

Dogovor o sodelovanju pomeni začetek projekta in oblikovanje inkluzivnih timov, ki je zaznamoval prvi nivo oblikovanja delovnega odnosa, in sicer dogovor o sodelovanju med osebami različnih strok in vlog v šolskem prostoru in člani projektne skupine. Oblikovanje inkluzivnih timov je zaznamovalo vse teoretično opisane faze oblikovanja tima, člani so se spoznavali in ustvarjali odnos med sabo v timu in na podlagi medsebojnih spoznanj so oblikovali multidisciplinarne time, ki so se glede na naslov projekta poimenovali inkluzivni timi. Inkluzivni timi so v skladu s cilji projekta sklenili dogovor o sodelovanju v projektu pomoči otrokom s posebnimi potrebami ter v procesu razvijanja inkluzije otrok s posebnimi potrebami. Po prvem letu organiziranega izobraževanja so člani inkluzivnih timov dobili nalogo, da morajo poiskati v svojem okolju šolo in otroka, ki želijo sodelovati na drugačen način, peljati inovacijo in narediti premik iz tradicionalnega sodelovanja k sodobnemu šolskemu delu. Naloga ni bila enostavna, saj so timi orali ledino, niso imeli zakonsko določenih kompetenc, niti določene ure za tovrstno delo v delovnem času.

Dogovor o sodelovanju med inkluzivnim in šolskim timom je bil začetek dela načrta pomoči in učenja. Predstavlja drugi nivo dogovora o sodelovanju, in sicer vzpostavljanje delovnega odnosa med člani inkluzivnega in šolskega tima. Dogovor je vseboval privolitev v sodelovanje in čas, ki so ga imeli na voljo, torej tekoče šolsko leto.

Pomemben je bil dogovor o tem, kako bodo sodelovali, torej dogovor o delovnem odnosu. Naloga inkluzivnega tima je bila, da vzpostavi in varuje varen prostor za delo, v katerem vsak član šolskega tima pride do besede, da bi sodeloval v nastajanju novega znanja o timskem delu in o konceptu delovnega odnosa in osebnega stika.

Tretji nivo se je prepletal z drugim, ker so se skupaj s šolskim timom vključil v sodelovanje tudi otrok s posebnimi potrebami in njegovi starši. Povabilo k sodelovanju, na podlagi katerega so timi vzpostavili odnos s šolskim timom, predstavlja razliko med posameznimi inkluzivnimi timi. Šolski timi so vzpostavili odnos z inkluzivnimi timi na podlagi povabila inkluzivnega tima, ki so želeli inovacijo in pomoč pri načinu dela z otrokom s posebnimi potrebami ali na pobudo staršev, ki so iskali bolj učinkovite oblike dela s svojim otrokom oziroma na podlagi promocije dela inkluzivnih timov na posameznih šolah.

### Študija primera 2

Opisuje sodelovanje inkluzivnega tima in šolskega tima, ki se je začelo na pobudo staršev in je med primeri tipičen za opis tovrstnega sodelovanja. Opisanemu primeru je podobno še sodelovanje dveh inkluzivnih timov s šolskimi timi, ki sem jih v raziskavi proučevala.

Inkluzivni tim se je najprej sestel z izbranim šolskim timom na osnovni šoli. Šolski tim je članom inkluzivnega tima predstavil, da pomoč in sodelovanje z inkluzivnim timom iščejo na pobudo staršev otroka in so sklenili dogovor o sodelovanju pri pomoči Mateju, učencu tretjega razreda. Oblikovali so vabilo za starše, s katerim so jih povabili k sodelovanju. Že pri izdelavi vabila so se odzivali na starše, na njihovo pobudo, bili so prepričani v naklonjenost staršev k dogovoru o sodelovanju, zato so se osredotočili bolj na določanje vlog kot na premišljevanje, kako staršem predstaviti inovacijo pri delu z otrokom oziroma nove metode za delo. Vabilo je staršem posredovala članica šolskega tima, ki je prevzela vlogo povezovalca s starši. Matejevi starši so sami dali pobudo za sodelovanje, želeli so se aktivno vključevati v sodelovanje v timski obravnavi. Vedno so bili seznanjeni z vsem, neposredno so sprejemali informacije od šolskega ter inkluzivnega tima, poslušali, slišali in odgovarjali. Aktivno so pomagali iskati rešitve, ki so za njihovega otroka in zanje uresničljive. Takoj na začetku so se dogovorili o načinu dela, izrazili pričakovanja in dvome ter si skupaj s člani timov oblikovali pravila, ki jih je bilo potrebno spoštovati. Na uvodnem srečanju Mateja še ni bilo.

### Študija primera 3

opisuje primer sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima, ki se je začelo na pobudo šolskega tima. Opisanemu primeru je podobno sodelovanje večine primerov, ki sem jih proučevala v raziskavi. Inkluzivni timi so se pripravljali na vstop v šole in so na svojem območju predstavljali svoje delo v pogovorih s sodelavci, izdelali so zloženke, ki so jih posredovali šolam. Iskali so šolo, ki bi bila pripravljena uvesti inovacijo pri delu.

Odzvali so se člani šolskega tima, ker so želeli k otroku s posebnimi potrebami pristopiti bolj kompleksno in so iskali nove poti, inovacijo pri delu.

V primeru Blaža je član šolskega tima spoznal delo inkluzivnega tima preko sodelavke, ki je bila članica inkluzivnega tima. Ta je ponudila pomoč tima v neformalnih razgovorih v zbornici, z opisom izkušenj z izobraževanj in z novimi pristopi pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Član šolskega tima se je zanimal za razvoj področja pomoči otrokom s posebnimi potrebami in jo je prosil za pomoč pri delu z otrokom, ki je ponavljal razred in je imel vrsto težav. Članice inkluzivnega tima so svoje delo ponudile vodstvu šole in šolskemu timu. Ker je bilo tudi vodstvo šole naklonjeno inovacijam pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami, je povabilo inkluzivni tim k sodelovanju. Člani obeh timov so sklenili dogovor o sodelovanju in se pripravili na prvo srečanje s starši in otrokom. Žal je otrok izhajal iz družine, v kateri je bil odnos staršev v partnerski krizi in otroku niso nudili primerne opore in pozornosti. To je bil tudi razlog, da niso prišli na uvodno srečanje. Za otroka je skrbela mama in privolitev za sodelovanje je dala posredno, preko člana šolskega tima, ki ji je predstavil delo inkluzivnega tima in izročil povabilo na naslednje srečanje. Mama je povabilo sprejela in obljubila, da se bo srečanja udeležila.

### Študija primera 4

opisuje delo inkluzivnega tima v srednješolskem prostoru. Temu opisu sta podobna še dva primera sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima. Na srednješolskem področju sta prinesla novost pri delu z dijaki s posebnimi potrebami ter pri oblikovanju stališč učiteljev do njih in do dela z njimi.

Tanja je bila dijakinja na srednji šoli. Pobudo za pomoč ji je dala članica šolskega tima, ki je bila hkrati članica inkluzivnega tima. Zaradi časovne stiske in razdelitve vlog v družini se je v sodelovanje vključevala bolj mama kot oče. Mama je poznala hčerine težave, realno je sprejemala hčerine težave in je želela hčeri pomagati. Zavedala se je, da si mora Tanja sama želeli sprememb in šele nato je mogoče, da ji bo pomagala. Tanji sta pri učenju pomagala starejši brat in soseda.

Razlika med osnovno in srednjo šolo se je kazala v različnih mnenjih članov šolskega tima in celotnega pedagoškega zbora o sodelovanju in prisotnosti inkluzivnega tima na srednji šoli. Učitelji, psihologinja, specialna pedagoginja, ravnatelj, člani svetovalne službe (V nadaljevanju bom uporabljala za zaposlene v šoli izraz šolski strokovni delavci.) so bili zasedeni z različnimi projekti in nihče ni hotel sodelovati pri nečem, kar po izjavah nekaterih učiteljic ni imelo trdne osnove v sistemu, da bi zaživel v praksi. Ne nazadnje so se počutili dovolj usposobljeni na področju dela z dijaki s posebnimi potrebami, s katerimi so znali dobro delati in niso želeli imeti preveč dela, ki bi ga inkluzivni tim nskszoval v njihovi šoli. Članica, ki je bila hkrati članica šolskega in inkluzivnega tima, je prepričala vodstvo srednje šole, da je kljub nasprotovanju večine učiteljev, dovolilo inkluzivnemu timu pomagati dijakinji. Člane inkluzivnega tima je čakalo ne le delo v projektu pomoči dijakinji, potrebno je bilo vzpostaviti in spodbuditi pozitivno naravnost strokovnega osebja do mladostnikov s posebnimi potrebami in možnosti za razširjanje inkluzije v srednji šoli. K sodelovanju so pridobili še eno učiteljico iz kolektiva, ki je že bila članica šolskega in je postala tudi članica inkluzivnega tima. Obe članici, ki sodelujeta v obeh timih, imata različni vloge v pedagoškem zboru na šoli in tudi v šolskem timu. Šolski tim so sestavljali še drugi učitelji, ki so dijakinjo poučevali, vendar so imeli bolj odklonilen odnos do tovrstnega sodelovanja. Po pridobitvi soglasja s strani vodstva šole so se člani timov, dijakinja in njena mama dogovorili o sodelovanju. V dogovoru je bila, razen dogovora o sodelovanju in privolitve zanj, prisotna tudi obljuba, da bosta obe članici, ki sta hkrati članici obeh timov bosta na voljo profesorjem v učiteljskem zboru, da jim zagotovijo takojšnje svetovanje pri morebitnih dilemah, ki se pojavijo pri delu z dijakinjo, ki je bila vključena v projekt.

Podobne značilnosti z začetkov sodelovanja, pri sklepanju dogovora o sodelovanju in vzpostavljanja delovnega odnosa, najdemo pri vseh ostalih timih, ki so sodelovali s timi na osnovnih ali srednjih šolah. Z analizo dokumentacije vseh timov in odgovorov na vprašanje glede procesa pri sklepanju dogovora o sodelovanju sem ugotovila, da je dogovor o sodelovanju sklenilo devet inkluzivnih timov z enajstimi šolskimi timi, in sicer:

- pet inkluzivnih timov s petimi šolskimi timi na osnovni šoli,
- dva inkluzivna tima z dvema šolskima timoma na srednji šoli,
- en inkluzivni tim z dvema šolskima timoma, z enim na osnovni in enim na srednji šoli,
- en inkluzivni tim z dvema šolskima timoma na dveh osnovnih šolah.

V primeru osmih timov so dogovor o sodelovanju sklenili člani inkluzivnih in šolskih timov, po predhodnji iniciativi inkluzivnega tima. Sodelovanje enega tima z dvema šolskima timoma so spodbudili starši otroka s posebnimi potrebami, nato so člani timov sklenili dogovor o sodelovanju.



Člani so se medsebojno predstavili, si oblikovali pravila za sodelovanje in izrazili svoja pričakovanja do timskega dela. Dogovor o sodelovanju je bil pomemben uvodni ritual. Način vzpostavljanja delovnega odnosa in dogovor o sodelovanju je vplival na napredovanje razvoja tima in pomoč otroku in prevzemanja deleža in odgovornosti za sodelovanje.

Dogovor o sodelovanju je po Čačinovič Vogrinčič (2006) uvodni ritual, s katerim se začne sodelovanje. Dogovor o sodelovanju vsebuje pristanek na sodelovanju v določenem času ter z različnimi strategijami omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa.

*Na podlagi pridobljenih rezultatov sklepam, da je značilnost delovnega odnosa in osebnega stik – dogovor o sodelovanju – je bila prisotna v sodelovanju inkluzivnih in šolskih timov.*

### 8.2.1.1 Razdelitev vlog med člani inkluzivnih in šolskih timov

Razdelitev vlog kaže na delež in odgovornost pri sodelovanju med člani inkluzivnih in šolskih timov.

**Tabela 11: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste si določili vloge, ki ste jih izpeljali po svojih močeh \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupaj člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste si določili vloge, ki ste jih izpeljali po svojih močeh	vedno	64,6 %	62,7 %	63,5 %
	pogosto ali včasih	35,4 %	37,3 %	36,5 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje glede razdelitve vlog je 63,5 % vprašanih odgovorilo, da so si kot člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno določili vloge, ki so jih izpeljali po svojih močeh. Sledil je odgovor 33,9 % vprašanih, ki so odgovorili, da so si člani inkluzivnega ali šolskega tima pogosto določili vloge, ki so jih izpeljali po svojih močeh. 2,6 % vprašanih je navedlo, da so si člani inkluzivnega in šolskega tima včasih določili vloge, ki so jih izpeljali po svojih močeh.

**Tabela 12: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	,955(a)	2	,620
Prilagojen $\chi^2$	,946	2	,623
N	115		

a 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,25.

Med člani inkluzivnih in šolskih timov ni statistično pomembnih razlik pri določanju vlog, ki so jih člani izpeljali po svojih močeh ( $\chi^2 = 0,96$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,62$ ). V obeh timih je bil največkrat izbran odgovor vedno, in sicer ga je izbralo 64,6 % članov inkluzivnih timov in 62,7 % članov šolskega tima. V obeh timih so v podobnem razmerju člani izbrali odgovor pogosto ali včasih, in sicer se je za ta odgovor odločilo 35,4 % članov inkluzivnih timov in 37,3 % članov šolskih timov. Odgovor nikoli ni izbral noben član timov.

Po Belbinu (1993) je učinkovitost tima odvisna od njegove sestave oziroma od usklajenosti vlog v timu. Avtor navaja, da ni nujno, da je v timu toliko članov, kolikor je vlog. Idelano je, da je v timu kombinacija vlog.

Polak (2007) poudarja, da je sestavni del timskega dela izvedba tudi manj zaželenih vlog, zato je priporočljivo, da se člani tima pri nekaterih nalogah tudi izmenjujejo.

Idol (1997) opozarja, da bo izvedba inkluzije uspešna samo takrat, ko bodo vsi sodelujoči čutili soodgovornost za uspešno izvedbo inkluzije.

***Na podlagi pridobljenih rezultatov sklepam, da se je v sodelovanju članov inkluzivnih in šolskih timov pojavila značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika – določitev vlog – ki so jih člani timov izpeljali po svojih močeh.***

**Tabela 13: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	6,510(a)	2	,039
Prilagojen $\chi^2$	6,257	2	,044
N	115		

V primerjavi pri določanju vlog se kažejo statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 6,51$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,39$ ) med člani inkluzivnih in šolskih timov v odvisnosti od spola. Razlike po spolu so zaradi razlike števila moških in žensk v vzorcu, in sicer moških je 7 %, žensk pa 93%.

Razlika se kaže v tem, da si je le 25 % oseb moškega spola v primerjavi s 66,4 % oseb ženskega spola vedno določilo vloge, ki so jih izpeljali po svojih močeh. Kljub temu, da je velika razlika med moškimi in ženskimi člani v odstotku v določanju vlog vnaprej, je za nas bistveno dejstvo, da je določanje vlog kot značilnost delovnega odnosa v projektu pomoči prisotno. Na podlagi znanja so si člani med sabo razdelili naloge in določili vloge ter delež pri rešitvi. Na podlagi le-tega so sodelovali pri soustvarjanju rešitev, sodelovali so tako, da bi dosegli zaželjene izide.

Na eni srednji šoli se je pojavil strah pred neznanim delom, zato so morali člani inkluzivnega tima zelo fleksibilno prilagajati strategije od vstopa v šolo do razdelitve vlog v timu.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so označili kot **učinkovite in najbolj pogosto uporabljene metode pri dejavnostih, ki so pripeljale k sklepanju dogovora o sodelovanju.**

1. Na ravni pridobivanja kontakta s šolami:

- izdelava zloženke ali prospekta o delu inkluzivnih timov, njegova objava na šolah, v medijih;
- promocija dela inkluzivnih timov v neformalnih razgovorih s sodelavci, člani svetovalne službe, vodstvom šol;
- vnaprej dogovorjen, časovno in vsebinsko strukturiran razgovor z ravnateljmi šol in svetovalnimi delavci;
- predstavitev dela inkluzivnega tima šolskemu timu in učiteljskemu zboru.

2. Na ravni pridobivanja soglasja staršev za sodelovanje so uporabili kot učinkovite metode:

- srečanje inkluzivnega tima s šolskim timom brez prisotnosti otroka in staršev, razdelitev vlog in nalog, seznanitev s kompetencami in pričakovanji;
- načrtovanje srečanja s starši, izdelava agende, ki vsebuje časovni okvir, razdelitev vlog članov inkluzivnega in šolskega tima;
- razgovor s starši, ki ga je izvedel član šolskega tima in je imel največje zaupanje staršev (razrednik, član svetovalne službe, učitelj, ravnatelj); v njem je predstavil možnost sodelovanja in povabil starše na srečanje timov;
- oblikovanje vabila za starše ter posredovanje vabila otroku in staršem;
- priprava srečanja s starši, upoštevanje dogovorjenih dejavnosti po pripravljeni agendi;
- razgovor z otrokom in starši, spoznavanje njihovih predstav in pričakovanj do rezultatov sodelovanja;
- razdelitev vlog, kompetenc, dogovor o času, cilju, oblikah sodelovanja;
- dogovor o načinu sprotnega obveščanja in izmenjave informacij, določitev kontaktnih oseb in dogovor o naslednjem srečanju in nalogah za tekoče obdobje.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so opredelili tudi **pomanjkljivosti v fazi dogovora o sodelovanju** in sicer:

- pomanjkljivo določene kompetence inkluzivnih timov na sistemski ravni in s tem pogojene težave pri vstopu v šole;
- strah večine šolskih strokovnih delavcev pred spremembami (predvsem pred obsegom dela in potrebe po spremembah rutinskega dela), ki jih prinaša inovacija;
- pomanjkanje časa (člani inkluzivnih timov so delo izvajali v prostem času);
- premalo izkušenj za tovrstno timsko delo med šolskimi strokovnimi delavci, visoke zahteve za izobraževanje in pridobivanje novih informacij;
- otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši doslej niso poznali sodelovanja, v katerem bi bili aktivno vključeni in bi prevzemali vlogo aktivnega sodelujočega, zato so za odziv na povabilo potrebovali več časa in vodenja.

## **8.2.2 Zaključne ugotovitve o sklenitvi dogovora o sodelovanju in o razdelitvi vlog**

Člani inkluzivnih in šolskih timov so sklenili dogovor o sodelovanju ter so si razdelili vloge, ki so jih izpeljali po svojih močeh. Zaključne ugotovitve so:

- za opravljanje pedagoškega dela po konceptu delovnega odnosa in za dogovor o sodelovanju se je treba odločiti, odločitev je osebna;
- prvi in nepogrešljiv korak je jasno in izrečen dogovor o sodelovanju, s katerim se začne proces vzpostavljanja delovnega odnosa;
- člani šolskih in inkluzivnih timov so se v fazi sklepanja dogovora o sodelovanju srečali tudi s pritiski s strani vodstva šole, delodajalcev, ostalih strokovnih delavcev in staršev, zato so morali raziskati problem in iskati rešitev, vzpostaviti in varovati prostor za sodelovanje;
- pri vzpostavljanju dogovora o sodelovanju je obrazložen njegov proces in pomen; to pomeni, da udeleženi v procesu dogovora o sodelovanju morajo imeti
  - jasno poimenovanje oblike sodelovanja,
  - voljo in željo po sodelovanju,
  - jasno opredeljeno vlogo posameznikov,
  - razumljiv jezik, kar pomeni, da vsi razumejo kako in zakaj bodo sodelovali,
  - čas in prostor za pogovor,
  - čas in prostor za odločanje, da udeleženci sprejmejo dogovor.

- značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, dogovor o sodelovanju je bil prisoten med člani šolskega in inkluzivnega tima;
- značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, določitev vlog, ki so jih člani izpeljali po svojih močeh, je bila prisotna v sodelovanju članov inkluzivnih in šolskih timov;
- varovati se je treba napak pri sklepanju dogovora o sodelovanju, in sicer, da se dogovora ne sklene, dokler vsi ne sprejmejo in ne razumejo, kako in zakaj bodo sodelovali in da učitelji ne iščejo rešitev za otroka in njegove starše ali namesto njih, ker so potem so na voljo le predlogi in rešitve, ki jih poda učitelj in zato pogosto niso uresničljive pri delu z otrokom.

### **8.3 INSTRUMENTALNA DEFINICIJA PROBLEMA**

Ko je vsak udeleženi v problemu sprejel dogovor o sodelovanju, torej so vsi razumeli, kako bodo delali, se je začela oblikovati delovna definicija mogočega in uresničljivega. Udeleženi so začeli raziskovati instrumentalno definicijo problema.

**Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev** sta temelja delovnega odnosa. Oblikovanje definicije problema in nastanek procesa delovnega odnosa je bilo možno zaznati na več nivojih sodelovanja.

#### **8.3.1 Opis oblikovanja instrumentalne definicije problema**

##### Študija primera 1

predstavlja prvi nivo iskanja možnega in uresničljivega pri delu z otrokom s posebnimi potrebami. Naloga projektne skupine je bila, da strokovno in moralno spodbuja člane inkluzivnih timov, da se soustvari proces pomoči otroku s posebnimi potrebami. Člani inkluzivnih timov so bili multidisciplinarni timi v procesu pomoči in so raziskovali svoj delež v rešitvi, hkrati pa so iskali nove poti za delo z otrokom s posebnimi potrebami. Vsak član inkluzivnega tima ter inkluzivni timi kot celota so vstopili v proces s svojo definicijo problema oziroma so se zavedali potrebe po razvoju timskega dela, vodje projekta so predstavljali in dodajali svoje videnje in tako se je začelo oblikovanje delovne definicije za delo v projektu Inkluzivni timi.

Ves čas je bil med člani inkluzivnih timov in projektno skupino v središču dialog in sodelovanje, v katerem so vsi skupaj oblikovali rešitve.

Drugi nivo je mogoče zaznati v odnosu med inkluzivnim in šolskim timom. V odnosu, ki se je začel s sklenitvijo dogovora o sodelovanju, je inkluzivni tim pomagal šolskemu timu ubesediti problem, ki ga je imel otrok, in skupaj sta raziskovala, kako bi lahko pripomogel vsak posameznik in vsak posamezni tim kot celota v projektu pomoči na poti k zelenim rešitvam. Potem ko so definirali problem člani obeh timov, je bil na srečanje povabljen še otrok in njegovi starši. Naloga članov obeh timov je bila, da so vzpostavili pogoje za pogovor, v katerem je vsak posameznik vstopil s svojo definicijo, in je povedal, kje sam vidi problem in opisal svojo stisko.

Člani timov so si razdelili naloge in odvisno od tega tudi vloge.

### Študija primera 2

Matej je bil edinec, ki je prihajal iz urejene družine, s široko socialno mrežo. Oče in mama sta bila zaposlena. Matej je imel pridobljen status otroka s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi, na podlagi katere je bil upravičen do petih ur pomoči na teden. Otrok in njegova družina so bili vključeni tudi v Društvo Sonček. Na srečanju, ki je bilo namenjeno definiranju otrokovega problema, je kot prva predstavila svojo definicijo oziroma videnje problema članica šoskega tima, hkrati pa je predlagala nov način dela z otrokom. Članica inkluzivnega tima, ki se je že ukvarjala s podobno problematiko, je definicijo podprla in dodala svoje mnenje. Pomembno je bilo, da so se udeleženci poslušali, opisovali svoje izkušnje. Postopoma so se v pogovor o problemu otroka vključevali ostali člani tima. Pri definiranju otrokovega problema je članica inkluzivnega tima izvedla delavnico, v kateri je demonstrirala problem (gibalno oviran otrok), s katerim se je otrok srečeval. Vsi na srečanju so tako iz lastne izkušnje dobili še dodatno informacijo in so si lažje predstavljali otrokovo težavo. Takrat se je v pogovor vključila tudi mama otroka, ki je jasno povedala, kaj njen otrok zmore in kaj od predlaganega lahko uresniči ona in družina. Mama je bila dober poslušalec in se je takoj odzivala na besede strokovnih delavcev, verbalno in neverbalno. Tudi otrok je bil prisoten na srečanju in je pogovor odraslih spremljal, oglasil se je, ko ga je specialna pedagoginja povabila, naj pove, kako se počuti v šoli, kako in kaj bi se želel učiti. Otrokovi odgovori so bili spontani in jih je članica tima pozorno zapisala. Otrok je želel, da bi ga pozorneje poslušali. Zaradi težav pri hoji je počasnejši, zato se mu želja po igri s sovrstniki med odmorom ne uresniči vedno. Všeč mu je, če mu učiteljica pomaga, ko česa ne zmore, in s tem spodbuja druge otroke, da mu pomagajo. Rad bi se naučil delati več stvari sam.

Rad poslušna in pomaga drugim sošolcem, je veseljak tako kot celotna družina. Njegova močna področja so, da upošteva pravila pri igri, prepozna primerno in neprimerno vedenje, deli stvari z drugimi. Otrok je splošno razgledan, spreten v verbalnem izražanju in v matematičnih veščinah, rad ponudi in sprejme pomoč. Šibki področji sta motorika in pozornost.

V spontanem, vodenem pogovoru so člani obeh timov, mama in otrok podali videnje problema s svoje perspektive in so se izoblikovali novi predlogi kot možne realizirane rešitve. Začelo se je oblikovanje ciljev sodelovanja v projektu pomoči otroku.

### Študija primera 3

Član šolskega tima, ki je bil pogosto v stiku z Blaževo mamo, jo je povabil na srečanje šolskega in inkluzivnega tima, ker so se člani želeli pogovoriti o otrokovih težavah in o načinu pomoči. Mama je vabilo sprejela, vendar se je na dan srečanja opravičila, da ne more priti. Srečanje se je prestavilo na ustrežnejši termin. Na dogovorjeni dan je mama prišla. Blaža je najprej predstavila razredničarka. Mama se je v pogovor vključila in je povedala, da ona ve, da ima Blaž težave, ne ve pa, kako naj mu pomaga. Na prošnjo članov timov je mama opisala, kakšne težave ima Blaž in kaj ona misli o njih. Povedala je, da je brezposelna in ima težave v odnosu s partnerjem, zato je domače okolje manj ustrezno za pomoč otroku. Nima dovolj sredstev, da bi pomoč poiskala pri strokovnjakih v oddaljenem kraju, zato se težave samo še kopičijo in stopnjujejo. Zaradi navedenega ne zmore vsega sama. Člani tima so ji obljubili pomoč ter so jo prosili, naj se drži dogovorjenega. Blaž je pogosto pozabljal povedati, kaj ima za nalogo, ni imel zapisano, kaj mora naslednji dan prinesiti v šolo, zato je stvari pogosto pozabljal in ni mogel sodelovati. Nenehno je izgubljal svinčnik, radirko, ravnilo .... Pri iskanju potrebščin je bil v razredu zelo moteč, izgubljal je pozornost in motivacijo za delo. Kljub temu da je bilo športno področje njegovo močno področje, je pogosto pozabil tudi športno opremo in se ni vključeval v športne dejavnosti. Razen tega je imel nenehno umazan nos, zato ga drugi otroci niso sprejemali v igro ali v skupinsko delo, niso hoteli sedeti z njim pri mizi ali hoditi v paru na sprehod. Sam ni čutil, da je umazan, robčke je seveda še pred začetkom pouka izgubil. Mama ga je opremljala s stvarmi, nikoli nič ni prinesel v šolo. Tudi za šolske stvari ni znal primerno skrbeti, potreboval je več vodenja in pozornosti s strani učiteljice, da bi se razvila njegova kompetenca. Na učnem področju je imel veliko vrzeli, kljub temu da je ponavljal razred pri matematiki in slovenščini ni dosegal predpisanih standardov znanja.

Mama in ostali so začeli skupaj načrtovati, kako bi otroku pomagali.

#### Študija primera 4

Učitelji, ki so poučevali na srednji šoli, katero je obiskovala Tanja, so imeli malo izkušenj z dijakom s posebnimi potrebami, zato so potrebovali pomoč. Kljub temu so pomoč zavračali, ker so pričakovali dodatno delo in obveznosti. Člani inkluzivnega tima so vzpodbujali učitelje pri delu in jim nudili oporo in pomoč v obliki predstavitev celotnega področja dijakov s posebnimi potrebami, svetovali so jim na področju poučevanja, prilagajanja pouka in ocenjevanja znanja ter jih spodbujali za razumevanje dijakovih težav.

Na srečanju šolskega in inkluzivnega tima so člani timov opisali, kakšne težave ima dijakinja in strategije, katerih so se učitelji pri delu z njo posluževali. Tanja se je udeležila tega srečanja. Spremljala jo je njena mama, ki je bila zaradi Tanjine neuspešnosti zelo zaskrbljena in se je počutila nemočna.

Tanja je bila dijakinja, ki je imela težave na učnem področju, zaradi tega je doživljala intenzivne občutke nemoči in frustracije, do učiteljev je bila včasih tudi nevljudna, delovala je nezainteresirano in odbijajoče. Šolskih obveznosti ni opravljala, možnosti za popravljanje ocen ni izkoristila. Zavedala se je, da se zaradi njenega ravnanja zmanjšuje naklonjenost in toleranca učiteljev do njenih odstopanj od standardov znanj. Zavedanje lastnih težav so člani tima označili kot močno področje dijakinje in so projekt pomoči želeli graditi na njem. Podporo jim je dajala tudi mama, ki je Tanjo opozarjala, da dokler ne bo sama želela, ji nihče ne more pomagati.

Podobno kot v opisanih primerih se je odvijalo definiranje otrokovega problema oziroma področja, na katerem otrok potrebuje pomoč, tudi v ostalih timih. Tretji nivo, na katerem se je postavljala instrumentalna definicija problema, predstavlja čas, ko so bili v sodelovanje timov vključeni otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši.



**Tabela 14: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima.**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč	vedno	70,8 %	68,7 %	69,6 %
	pogosto ali včasih	29,2 %	31,3 %	31,4 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na podlagi odgovorov na vprašanje, ali so člani inkluzivnega ali šolskega tima opisali, kaj je otrokov problem, je 69,6 % vprašanih odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč. Sledi odgovor 28,7 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima pogosto opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč. 1,7 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima včasih opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč.

**Tabela 15: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	,150(a)	2	,928
Prilagojen $\chi^2$	,149	2	,928
N	115		

Med člani šolskega in inkluzivnega tima ni statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 0,150$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,93$ ) pri opisovanju učenčevega problema oziroma določanja, pri čem potrebuje pomoč. Če pogledamo podrobneje odgovore posameznih članov, lahko navedemo, da so v timih najpogosteje izbrali odgovor, da so vedno opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč; in sicer 70,8 % članov inkluzivnih timov in 68,7 % članov šolskih timov. Za odgovor pogosto ali včasih se je odločilo 29,2 % članov inkluzivnih timov

in 31,3 % članov šolskih timov. Odgovor nikoli ni bil izbran. Večina članov timov je izbrala odgovora vedno in pogosto, zato sklepamo, da je v sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima bila prisotna značilnost delovnega odnosa in timskega dela, definicija problema.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so postali tim, ki je imel nalogo, da povabi otroka in starše k sodelovanju, da skupaj z njimi raziskuje in soustvarja delež v rešitvi v projektu pomoči.

Člani timov so v dialogu vedno skrbno poslušali, da bi znali odgovoriti, predlagali, s starši raziskovali prvi mogoči korak.

Skupaj s starši so raziskovali, kaj otrok zna, kakšne so njegove izkušnje s predmetom proučevanja. Hkrati so pa vzdrževali proces razumevanja, da bi se dogovorili o uresničljivem.

Timi, s katerimi so starši aktivno sodelovali, poudarjajo pomen razumevanja problema in premik h kvalitetnejšemu sodelovanju, v katerem se je gradil kvalitetnejši odnos in zaupanje.

Iz izkušenj timov, ki so na vsakem srečanju imeli možnost poslušati starše in se z njimi posvetovati, je razvidno, da je njihovo vključevanje pomenilo odprto sodelovanje, ki je bilo tudi učinkovito. Vsi so imeli cilj, da sodelovanje pripelje do spremembe pri otrocih, da omili njihove težave ali spremeni stališča do otrok s posebnimi potrebami. Starši so sami prihajali in tudi sami vzdrževali kontakt s posameznimi člani, informacije so si izmenjevali s pomočjo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, spoštovali so dogovore, izražali želje in načrtovali možne korake. Za starše je bil pripravljen prostor, v katerem so imeli možnost opisati otrokove težave in svoja pričakovanja do članov timov oziroma do skupnega sodelovanja.

Iz izkušenj timov, ki so na srečanja vabili tudi otroke s posebnimi potrebami, je opazna pripravljenost na premik v načinu sodelovanja z otroki in njihovimi starši. V primeru, da je imel otrok odločbo o usmeritvi, so bili člani timov in starši pogosto obremenjeni z opredelitvijo motnje s strani komisije za usmerjanje in so pozornost posvečali znanim teoretičnim opisom motnje, ki so motnjo zaznamovali, manj pozorni pa so bili na to, kaj se v resnici z otrokom dogaja.

V timih, kjer je bil otrok brez uradne opredelitve in se je sodelovanje začelo z namenom pomagati otroku, ker ima težave na določenem področju, je pa bila prisotna tendenca, da so definicije iskali v razgovorih in opazovanju otroka ter so ga primerjali z obstoječimi zakonskimi opredelitvami primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ki jih določa zakonodaja na področju otrok s posebnimi potrebami.

Premik se je zgodil počasi, starši in pogosto tudi nekateri otroci na osnovnih in predvsem na srednjih šolah so izkoristili možnost graditi temelj koncepta in definirati problem.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so označili kot **učinkovite in najbolj pogosto uporabljene strategije pri definiciji otrokovega problema** oziroma pri opisovanju področja, na katerem otrok potrebuje pomoč.

Na ravni definicije otrokovega problema med člani inkluzivnega in šolskega tima so te naslednje:

- razgovor, v katerem je vsak član šolskega tima opisal problem, ki ga opazi pri otroku;
- opredelitev močnih področij otroka, ki ga opazijo učitelji pri delu z otrokom;
- izdelava analize odgovorov, torej pogovor o tem, ali so se udeleženi na srečanju dobro razumeli in definicija otrokovega problema;
- priprava na srečanje s starši, izdelava agende, razdelitev vlog (kdo bo vodil srečanje, kdo zapisal potek srečanja, opazovalec dogajanja na srečanju, približno zastavljen časovni okvir srečanja).

Na srečanju s starši so identificirali naslednje učinkovite strategije:

- zagotovitev varnega prostora za pogovor (okrogla razporeditev miz na srečanju in sedežni red, v katerem so vsi udeleženci srečanja naključno razporejeni, ravnanje s starši, uvodni pozdrav, neverbalno odzivanje na starše, verbalne in neverbalne spodbude in izraz razumevanja, vključevanje in upoštevanje mnenja staršev);
- izvedba uvodnega pozdrava s kratkim nagovorom, ki je napovedal temo in pomembnost srečanja;
- pogovor, v katerega so lahko vključeni vsi udeleženci na srečanju, ki je konstruktiven in usmerjen na določeno temo srečanja;
- nagovor staršev s strani člana inkluzivnega ali šolskega tima, ki je imel največje zaupanje staršev in jih je s pomočjo vprašanj spodbudil, naj tudi oni opišejo svoje videnje problema;
- izziv staršem, naj opišejo močna področja otroka oziroma nekaj, zaradi česar bi ga pohvalili;
- izvedba delavnice na srečanju, ki je problem, s katerim se spopada otrok, približala vsem udeležencem;
- uporaba jezika, ki je staršem razumljiv in sprejemljiv;
- upoštevanje dogovorjenega poteka srečanja in razdelitve vlog;
- spodbujanje otroka, naj opiše, kako sam doživlja svoje težave, kaj želi in kako bi se rad učil ali delal (dialog, igra vlog, reševanje problemskih situacij, vodeni razgovor);
- dogovor o naslednjem srečanju in nalogah za tekoče obdobje.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so opredelili tudi **pomanjkljivosti v fazi definiranja otrokovega problema** oziroma pri opisovanju, na katerem področju potrebuje otrok pomoč:

- strah staršev pred večjo skupino strokovnih delavcev, ker so ponavadi navajeni o problemu govoriti le na individualnih govorilnih urah v paru z razrednikom ali določenim učiteljem;
- dvome članov šolskega tima o vključevanju otroka in staršev v fazo sodelovanja, v kateri se definira problem;
- otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši niso poznali sodelovanja, v katerem bi bili aktivno vključeni in bi lahko izrazili svoje mnenje o težavah ali problemu;
- pomanjkanje časa;
- težave s komunikacijo, ki je bila usmerjena na temo; pogosto so starši zahajali v druge teme, primerjali so otroka s sorojenci v družini;
- iskanje vzroka za težave;
- v primeru, da je bila izdana odločba o usmeritvi so člani šolskega tima in starši bili obremenjeni z opredelitvijo otroka, ki jo je izdelala komisija za usmerjanje otroka s posebnimi potrebami in so pogosto posploševali znanja ter niso upoštevali edinstvenosti vsakega otroka.

### **8.3.2 Zaključne ugotovitve o oblikovanju instrumentalne definicije problema**

Po Čačinovič Vogrinčič (2005) je instrumentalna definicija problema je en temelj delovnega odnosa, v središču katerega je dialog in sodelovanje. Zaključne ugotovitve so:

- po sklenjenem dogovoru o sodelovanju vseh udeleženi v proces pomoči je potrebno oblikovati delovno definicijo mogočega in uresničljivega;
- prva naloga šolskega strokovnega delavca je, da vzpostavi pogoje za pogovor, v katerem lahko vsak udeleženi pove, v čem vidi problem ali na katerem področju je potrebno pomagati;
- šolski strokovni delavec naredi povzetek različnih definicij, kar je tudi priložnost, da se preveri, ali so vsi udeleženi dobro razumeli, o čem so ostali govorili, in da poudari skupne točke definicij (opredelitev) problema;
- šolski strokovni delavec je pozoren na to, da bi bil jezik vsem razumljiv;
- šolski strokovni delavec, ki vodi srečanje, vzpostavi kontakt z vsemi udeleženi, zato mora imeti dobro razvito sposobnost empatije;

- šolski strokovni delavec povzetke reflektira tako, da združi vse prispevke in doda doslej oblikovane predloge, da se pogovor lahko nadaljuje;
- šolski strokovni delavec vodi pogovor tako, da pridobi čim več informacij o otrokovih interesih, motivaciji, kometencah ter spozna, kako otrok govori o sebi in doživlja samega sebe;
- varovati se je potrebno posploševanja; definicije in predlagane rešitve naj so le osnova in pomoč pri opisu otrokovega problema in naj ne ovirajo edinstvenost problema in otroka;
- v sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima je bila prisotna značilnost delovnega odnosa in osebnega stika ter timskega dela, definicija problema.

Za človeka je pomembna izkušnja, da je spoštovan. Izkušnja se pridobi v sodelovanju in v dialogu, njena značilnost je, da je lahko le osebna. Inkluzivni tim je tako na nivoju sodelovanja s šolskim timom soustvarjal izkušnjo in podpiral šolski tim, članom le-tega je omogočal nove izkušnje, odkrivanje virov moči, zagotavljal udeležnost pri soraziskovanju problema in pomagal pri nastajanju varovalnih dejavnikov.

## **8.4 OSEBNO VODENJE**

**Osebno vodenje** v sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima v delovnem odnosu predstavlja usmeritev timov k vzpodbudnim izidom – uspešnemu učenju ali odpravljanju ali omilitvi težav, s katerimi se spopada otrok. Sodelovanje timov je bilo namenjeno iskanju rešitev za podporo otroka s posebnimi potrebami. Osebno vodenje pa temu, da bi se člani timov znali odzvati profesionalno in osebno v odnosih med sabo, do članov šolskih timov, do otroka in njegovih staršev ter da bi bili odprti tudi za motnje, ki so se v sodelovanju pojavile (časovne stiske, nezainteresiranost staršev ali drugih sodelavcev ipd.). Opazimo, da se je osebno vodenje prikazalo na več ravneh.

Prvi nivo je nastal pri pomoči projektne skupine timom. Projekta skupina je del izobraževanj organizirala glede na potrebe timov, ki so izhajali iz delovanja na šolah. Člani inkluzivnega tima so imeli možnost obračati se na člane projektne skupine in predlagati teme za nadaljnje izobraževanje, udeleževati se konzultacij in rednih mesečnih srečanj. Razen tega je projektna skupina priporočala gradiva za samoizobraževanje in nekatera gradiva tudi posredovala timom.

Drugi nivo je nastal pri pomoči inkluzivnega tima šolskemu timu. Šolski tim je želel pomagati otroku s posebnimi potrebami in njegovim staršem, potreboval je razširitev svojih

znanj in kompetenc ter spoznavanje novih strategij za tovrstno sodelovanje. Člani inkluzivnega tima so si v pogovoru s člani šolskega tima izmenjavali izkušnje in strmeli k zaželenim izidom. Prispevali so pomembne informacije, tehtali preizkušene rešitve, predlagali raziskovanje novih poti in načinov za delo z otrokom s posebnimi potrebami.

Tretji nivo je izredno pomemben, ker prinaša novost in ga opazimo pri sodelovanju članov inkluzivnega in šolskega tima z otrokom in njegovimi starši, v katerem je bilo potrebno uravnovestiti profesionalno in osebno odzivanje na otroka in njegove starše.

#### **8.4.1 Opis osebnega vodenja in odkrivanja osebnega in profesionalnega deleža**

##### Študija primera 1

Sodelovanje v timih, ki so se ustvarili je kmalu preraslo v zaveznitva, ki so se sklepala na podlagi pogovorov, poslušanja, slišanja, razumevanja. Člani inkluzivnih timov so se podpirali, dopolnjevali, spoznavali svoja delovna okolja ter svoje družine. Bolj so se zavedali moči, ki so jo imeli kot strokovnjaki z več področij, pri pripravah na srečanja so spoznavali tudi šibke točke posameznikov (zamujanje, trema in zadržanost pri nastopanju, časovne stiska, interesi, delovne, družinske in zdravstvene stiske ipd.). Spoznavanje članov je pomagalo pri razvoju tima. V timih so nastajali tudi prvi konflikti, ki so bili povezani z razdelitvijo vlog v timu, kompetencami in nalogami. S pomočjo projektne skupine ter močjo, ki je nastajala znotraj tima v interakciji med osebami, so premagovali težave in so se povezali v močne in učinkovite time, ki so profesionalno in osebno nastopali v sodelovanju s šolskimi timi. Člani so se spoštovali in zanašali ne le na svoje znanje in prepričanje, temveč tudi na moč in podporo ostalih sočlanov tima. Pogosto so se poklicali tudi izven časa, ki so ga namenili sodelovanju in utrjevali vez, ki je nastala. Ovirale so jih različne zaposlitve in neusklajen delovni čas, včasih tudi oddaljenost. Pri nastajanju tima so se posluževali tudi strategij supervizije in konstruktivne kritike, kar je še povečalo učinkovitost in sodelovanje tima. Znotraj tima se je razvilo osebno vodenje, člani timov so bili usmerjeni h konkretnim izidom, zavedali so se svojega poslanstva, odzivali so se profesionalno in osebno med sabo v inkluzivnem timu ter v odnosu do šolskega tima.

##### Študija primera 2

V sodelovanju z Matejem je bilo pozitivno to, da je družina zaznala problem in se takoj povezala s člani inkluzivnega in šolskega tima. Vsi so se znali odzvati, cenili so medsebojno zainteresiranost in so skupaj iskali rešitev.

Starši so bili usmerjeni zelo pozitivno, kljub temu da so bile motorične težave otroka resne. K razvoju osebnega odnosa je prispevalo tudi to, da so bili kot družina veseljaki. Koalicija med starši je bila izredno dobra, iz odnosov in sodelovanja je bilo razvidno, da sta se podpirala in se razumela. Naravnost staršev je bil dober pogoj za usmeritev k dobrim izidom. Sodelovanje, v katerem je bilo zaupanje, je bilo bolj usmerjeno na konkretno delo z otrokom, ker so se odnosi v timu s takim sodelovanjem negovali in poglobljali. Negovanje odnosov je bilo v ohranjanju profesionalnega in osebnega vodenja, v poslušanju, razumevanju in pogovarjanju o težavah sprti in o iskanju rešitev. Starši so zaupali profesionalnim nasvetom članov inkluzivnega in šolskega tima, ker so jih spoštovali in hkrati so člani timov so spoštovali naravnost staršev do problema, sodelovani odnos in jim zaupali, da izpolnijo dogovorjene naloge.

### Študija primera 3

Glede na situacijo, ki je nastala v Blaževi družini, je bilo potrebno osebno vodenje usmeriti na mamo tako, da bi lahko učinkovito sodelovala v projektu pomoči otroku. Nasveti za reševanje družinske situacije so morali biti profesionalni, zato so člani obeh timov predlagali vključitev socialne delavke s pristojnega centra za socialno delo. Člani timov so mami pomagali izpolniti vlogo za otroški dodatek, socialno pomoč in ureditev skrbništva nad otrokom. Pri tem delu je bilo mamo potrebno poslušati, razumeti ter jo osebno in profesionalno voditi. V timu je sodelovala socialna pedagoginja, ki je mamo spodbujala tudi z nasveti, kako otroku pojasniti nastale težave v družini. Ko je mama uredila omenjene zadeve, ji je bilo potrebno pomagati, da se je vključila v projekt pomoči otroku. Člani timov so mami pokazali, da jo spoštujejo in ji želijo pomagati. Mama je pokazala večje zanimanje za delo in bila hvaležna za pomoč, istočasno pa se je poglobilo zaupanje do članov obeh timov.

### Študija primera 4

Tanja je bila odrasla dijakinja, zato so se člani inkluzivnega tima odločili, da jo bodo spodbujali pri prevzemanju odgovornosti za svoja dejanja. Osebno so se odzivali nanjo, izražali so ji razumevanje in so ji ustvarjali pogoje, da je v pogovoru sama izrazila svoje občutke. Dijakinja je označila, da ji je upanje na uspeh zraslo, ko je začutila, da ji člani timov verjamejo in jo podpirajo, se z njo pogovarjajo in jo poslušajo. Pri spreminjanju delovnih navad in vedenja ji je pomagalo, da je začutila, da ji nekdo verjame. Opazila je tudi, da je po določenem času večina učiteljev razumela, da ima težave. Potem ko so učitelji uvideli, da se je začela truditi in ne zmore, je bilo še bolje, samo en učitelj je povedal, da pri njegovem predmetu ne bo delal razlik. Ostali so ji začeli bolj zaupati in jo profesionalno podpirati. Za

najbolj pozitivno je označila, da se je lahko kadar koli obrnila na kontaktno osebo iz timov, ki ji je vedno verjela in jo je poslušala ter znala odreagirati. Člane timov je opisala kot osebe, ki so zelo profesionalne. Pričakovala je, da se bo kaj spremenilo glede obravnavanja dijakov s posebnimi potrebami na njihovi šoli.

Z osebnim vodenjem je povezano tudi **odkrivanje osebnega in profesionalnega deleža v projektu pomoči**. Za izpolnitev zahteve po osebnem vodenju k dobrim izidom je zaželeno, da je vsak strokovni delavec dobro usposobljen tudi profesionalno. Izkušnja, kakšen delež profesionalnega in osebnega posameznik odkrije, je le lastna, osebna in se pridobi v sodelovanju.

**Tabela 16: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči\*V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči	vedno	31,2 %	38,8 %	35,7 %
	pogosto	43,8 %	55,2 %	50,4 %
	včasih ali nikoli	25,0 %	6,0 %	13,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega in šolskega tima odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči, je največ vprašanih, 50,4%, odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči. Sledi odgovor 35,7 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči. 13 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima včasih odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči. 0,9 % jih je odgovorilo, da člani inkluzivnega in šolskega tima niso nikoli odkrili osebnega in profesionalnega deleža pri soustvarjanju v projektu pomoči.



**Tabela 17: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	8,731(a)	3	,033
Prilagojen $\chi^2$	9,089	3	,028
N	115		

a 2 cells (25,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

Članstvo v inkluzivnem ali šolskem timu vpliva na ocenitev osebnega in profesionalnega deleža pri soustvarjanju v projektu pomoči in ta razlika je statistično pomembna ( $\chi^2 = 8,73$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,33$ ). Odgovor vedno je izbralo 31,2 % članov inkluzivnih timov in 38,8 % članov šolskih timov. Za odgovor pogosto se je odločilo 43,8 % članov inkluzivnih timov in 55,2 % članov šolskih timov. Na podlagi tega lahko potrdimo, da je značilnost koncepta delovnega odnosa, in sicer ocenitev osebnega in profesionalnega deleža pri soustvarjanju v sodelovanju inkluzivnih in šolskih timov, prisotna kar v visokem odstotku. Razlika se kaže v tem, da je 25,0 % članov inkluzivnih timov podvomilo v ocenitev osebnega in profesionalnega deleža pri soustvarjanju v projektu pomoči. Izrekli so se, da so osebni in profesionalni delež odkrili včasih ali nikoli, med člani šolskih timov pa se je za enako opredelitev odločilo 6,0 %.

Člani šolskih timov so pogosteje ocenili, da so odkrili svoj osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči. Člani inkluzivnih timov imeli več znanj in tudi pričakovanj, zato so bili morda bolj kritični v svojih izjavah. Pričakovala sem, da člani inkluzivnih timov pogosteje ocenijo svoj osebni in profesionalni delež v projektu pomoči. Kljub temu da moje predvidevanje ni statistično potrjeno, navajam, da so člani inkluzivnih timov ocenili svoj osebni in profesionalni delež pogosto. Člani inkluzivnih timov so bili v izobraževanjih pripravljeni na uresničevanje zahtevnih nalog. Pomagali so šolskim timom, ki so hitro začutili pozitivno spremembo. Člani inkluzivnih timov so za člane šolskih timov ustvarili take delovne pogoje, da so le-ti lažje odkrivali svoje potenciale in s podporo inkluzivnega tima so se počutili bolj profesionalno usposobljeni za delo z otrokom s posebnimi potrebami. Takoj ko so dobili dovolj profesionalnih kompetenc, se je izboljšala tudi njihova samopodoba in pripadnost k timu ter so začutili večji osebni delež pri delu v projektu pomoči. Člani inkluzivnega tima so pri odkrivanju osebnega in profesionalnega deleža bolj podprli člane šolskega tima. Svojega deleža v projektu pomoči niso ovrednotili tako pogosto kot člani šolskega tima.

**Tabela 18: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste vzpostavili osebni odnos ter si zaupali****\* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupaj člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste vzpostavili osebni odnos ter si zaupali	vedno	27,1 %	44,8 %	37,4 %
	pogosto	47,9 %	41,8 %	44,3 %
	včasih ali nikoli	25,0 %	13,4 %	18,3 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega in šolskega tima vzpostavili osebni odnos ter si zaupali, je 44,3 % odgovorilo, da so člani inkluzivnega in šolskega tima pogosto vzpostavili osebni odnos ter si zaupali. Sledil je odgovor 37,4 % vprašanih, ki so odgovorili, da so člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno vzpostavili osebni odnos ter si zaupali. 16,5 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima včasih vzpostavili osebni odnos ter si zaupali. 1,7 % vprašanih je odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima niso nikoli vzpostavili osebnega odnosa ter si zaupali.

**Tabela 19: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	6,297(a)	3	,098
Prilagojen $\chi^2$	7,071	3	,070
N	115		

Pripadnost timu je vplivala na vzpostavljanje osebnega odnosa in zaupanja med člani timov z rahlo tendenco za statistično pomembnost ( $\chi^2 = 6,30$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,98$ ). Za odgovor vedno se je odločilo 27,1 % članov inkluzivnih timov in 44,8 % članov šolskih timov. Bolj izenačeno so v timih označili odgovor pogosto, in sicer se je zanj odločilo 47,9 % članov inkluzivnih timov in 41,8 % članov šolskih timov. Odgovor včasih ali nikoli je izbralo 25,0 % članov inkluzivnih timov in 18,3 % članov šolskih timov.

**Člani inkluzivnega tima so podvomili o možnosti vzpostavljanja osebnega odnosa in zaupanja, vendar je značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika – vzpostavitev osebnega odnosa in zaupanje med člani timov – prisotna, saj je 81, 7% članov inkluzivnih ali šolskih timov odgovorilo, da so vedno ali pogosto vzpostavili osebni odnos med člani ter si zaupali.**

Na nivoju sodelovanja šolskega tima s starši in otrokom se je pojavila tudi nemoč inkluzivnega tima pri vključevanju v soustvarjanje in konkretno delo z otrokom, njihovimi starši, učitelji ipd. Člani inkluzivnih timov, ki so delovali na srednjih šolah, so opozorili na specifikko srednje šole in na težave pri usklajevanju sestankov, možnosti za soustvarjanje rešitev, profesionalnega in osebnega odzivanja v projektu pomoči ipd. Največ težav se je pojavilo pri časovnem usklajevanju članov inkluzivnih in šolskih timov znotraj tima ter med posameznimi timi. Ta problem so izpostavili člani vseh timov. Poudarjali so dejstvo, da se je delovanje inkluzivnega tima na posamezni šoli odvijalo izven delovnega časa članov timov, torej v prostem času posameznih članov. Rešitev so našli v skupnem dogovoru za redna, vnaprej načrtovana, mesečna srečanja. Za komunikacijo so se člani timov vnaprej dogovorili. Uporabljali so tudi IKT za izmenjavo informacij, gradiv ipd. V vseh timih so bile določene kontaktne osebe, ki so bile zadolžene za prenos informacij ostalim članom timov. Kadar je bil član inkluzivnega tima hkrati tudi član šolskega tima, so navedli, da je bilo izvajanje nalog in organizacija lažje. Kljub začetnim težavam so člani timov soustvarjali delo tako, da so nudili podporo in pomoč šolskemu timu. Pri soustvarjanju pomoči so člani timov uporabljali svoje znanje iz prakse. Izkušnje so si bogatili na izobraževanjih, organiziranih za inkluzivne time na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pri vrednotenju in ponovnem načrtovanju nalog so se člani timov posluževali sprotne evalvacije zastavljenih nalog, preverjanja uresničevanja sprejetih sklepov ter izvedbe končne evalvacije timskega dela. V tekočem šolskem letu se je razvil profesionalni in osebni odnos med člani obeh vrst timov, razvilo se je sodelovanje, izmenjava izkušenj na profesionalnih področjih ter v več primerih osebni in prijateljski odnos med posameznimi člani. Člani timov so vzpostavili delovni odnos in spodbujali so vse udeležence, da so skupaj iskali rešitve. Ugotavljajo tudi, da bi kljub uspehom v procesu timskega dela za kvalitetnejše delo potrebovali določitev kompetenc, ki bi jih lahko pridobili, če bi bili vpeljeni v šolski sistem in bi se lahko ukvarjali s tovrstnim timskim delom.

Pri sklepanju dogovora o sodelovanju so se pri vseh timih pojavile težave s časovnim usklajevanjem članov, predvsem na srednjih šolah zaradi specifik srednje šole ter dela učiteljev v njej.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so označili kot **učinkovite in najbolj pogosto uporabljene strategije pri osebnem vodenju in pri odkrivanju osebnega in profesionalnega deleža.**

1. Na ravni projektne skupine :

- razgovor, v katerem je vsak član inkluzivnega tima imel prostor za vprašanja in je dobival ustrezne odgovore glede na obravnavano problematiko;
- opredelitev močnih področij posameznih inkluzivnih timov, izražanje pohvale in konstruktivne kritike na delo;
- izdelava analize dela, primerjava med posameznimi timi na rednih mesečnih srečanjih, obveščenenost vseh udeležencev, dober pretok informacij;
- odzivanje članov projektne skupine na težave, ki so nastajale v timih (izdaja potrdil o sodelovanju v projektu, posredovanje strokovne literature in gradiv, načrtovanje rednih srečanj, organizacija izobraževanj s temami, s katerimi so se najpogosteje srečevali timi v praksi, delavnice za člane inkluzivnih timov).

2. Na ravni sodelovanja med člani inkluzivnega tima s člani šolskega tima in otrokom ter njegovimi starši:

- zagotovitev varnega prostora za pogovor s šolskim timom; člani inkluzivnega tima so se odzivali profesionalno in osebno glede dvomov o inovaciji s strani članov šolskih timov in staršev;
- člani inkluzivnih timov niso nastopali nadrejeno glede na šolske time, izrazita je svetovalna vloga inkluzivnega tima;
- osebno odzivanje je bila osebna odločitev vsakega posameznika v timu, ustvarjanje povezav med posameznimi člani timov glede na vsebine sodelovanja ali na intenzivnost povezovanja med njimi, osebno spoznavanje, spoznavanje interesov ipd.;
- povezava med člani timov, navezovanje prijateljstev v neformalnem delu srečanja;
- spoštovanje dogovorov in obljub, zanesljivost posameznih članov pri delu;
- pripravljenost za sodelovanje s strani članov timov ter otrok in njihovih staršev;
- organizacija neformalnih srečanj članov timov in staršev, spoznavanje članov timov v življenjskih situacijah (šport, kultura, izlet...).

Člani inkluzivnega in šolskega tima so opredelili tudi **pomanjkljivosti pri osebnem vodenju in odkrivanju osebnega in profesionalnega deleža**:

- visoka obremenjenost (strokovna in časovna) članov inkluzivnih timov glede na pričakovanja članov šolskih timov glede strokovnih nasvetov in strokovnega znanja;
- tradicionalen pogled članov šolskih timov na vključevanje staršev in novih metod za delo;
- otroci in njihovi starši so bili pri sodelovanju bolj zadržani, niso se odzivali spontano, priporočljivo bi se bilo naučiti tovrstnega sodelovanja in prevzemanja profesionalne odgovornosti naučiti;
- v več timih pomanjkanje časa za neformalna srečanja;
- manj izkušenj z izražanjem pohval, konstruktivne kritike;
- pomanjkanje supervizijskih znanj med člani timov.

#### **8.4.2 Zaključne ugotovitve o osebnem vodenju in o odkrivanju osebnega in profesionalnega deleža**

Na učinkovitost tima vplivajo komunikacijske spretnosti članov tima, jasni cilji, iniciativnost članov tima, sprotno reševanje težav, združitev moči, znanja in talentov (Polak, 2007).

Osebno vodenje v šoli po Čačinovič Vogrinčič (2008) pomeni vzpostavljanje in varovanje prostora za pogovor, iskanje varovalnih dejavnikov za otroka ter ustvarjanje prostora za spoznavanje otroka in soustvarjanje skupaj z njim.

Zaključne ugotovitve so:

- pomembno je, da je šolski strokovni delavec navzoč in ustvarja pogoje za pridobivanje novih izkušenj, deli svoje dobre izkušnje z drugimi;
- šolski strokovni delavec se odziva profesionalno (njegovi predlogi se ujemajo z zakonodajo in z znanstvenimi spoznanji, naravnano je k doseganju dobrih rezultatov) ter osebno (je empatičen, razumevajoč, ima smisel za poslušanje, razumevanje in odgovarjanje, je odprt do motenj v delovnem odnosu, ki nastanejo v timu ali pri posamezniku ter verjame v otroka ter v želeni razplet);
- šolski strokovni delavec vzdržuje usmerjenost v želeni razplet, v dober zaključek;
- šolski strokovni delavec spodbuja otroka in druge sodelavce, izrazi pozitivno in negativno kritiko;

- šolski strokovni delavec se pazi, da ne izgubi povezave med dogodki, da ne dela zaključkov sam in da ne izrazi nezaupanja ter nadrejenosti nad ostalimi sodelujočimi, da ne spregleda možnosti za pogovor in pridobivanja novih izkušenj.

Pri instrumentalni definiciji problema sem pokazala, da je zelo pomembno, da so otroci in vsi udeleženi v projektu pomoči vključeni v proces. Pri vključevanju vseh članov inkluzivnega in šolskega tima ter otroka in njegovih staršev je šlo za odgovornost pri ustvarjanju nove zgodbe na podlagi raziskovanja otrokovega problema ali področja, na katerem ima otrok problem, in ustvarjanje rešitev.

## **8.5 ETIKA UDELEŽENOSTI**

**Etika udeležnosti** predstavlja spremembo, novo prakso v šoli, ki je usmerjena v to, da učitelja kot objektivnega opazovalca in iskalca vzroka in resnice nadomesti sodelovanje. Potrebno je, da se učitelj pridruži otroku, da mu zagotovi prostor za sodelovanje. Opazovanje mora nadomestiti sodelovanje, ki se razvije v komunikacijo, ki se bo nadaljevala in nadgrajevala. Etika udeležnosti zahteva od šolskega strokovnega delavca, da s svojim pristopom prepriča otroka in njegove starše, sodelavce v učiteljskem zboru in jih pripravi za sodelovanje. Aktivna udeležnost otroka in njegovih staršev v vseh fazah projekta pomoči je inovacija, ki zahteva sprememb stališč do sodelovanja pri šolskih strokovnih delavcih ter otrocih in njihovih starših, pomeni soustvarjanje, prevzemanje in izvajanje odgovornosti pri delu z otrokom in njegovimi starši.

### **8.5.1 Opis upoštevanja koncepta etike udeležnosti**

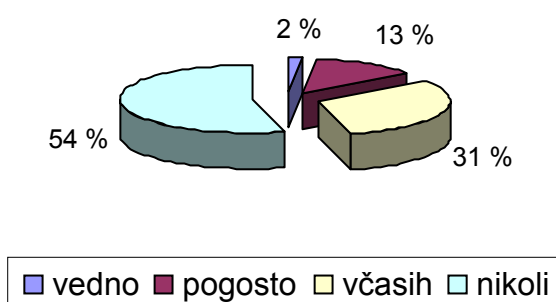
#### **8.5.1.1 Učenec/dijak in njegovi starši kot člani tima**

**Tabela 20: Učenec/dijak s posebnimi potrebami je sodeloval kot član tima**

	N	Min	Max	$\bar{X}$	s
Učenec/dijak s posebnimi potrebami je sodeloval kot član tima	115	1,00	4,00	3,3739	,77755

Na vprašanje, ali je otrok sodeloval kot član tima, je 53,9 % vprašanih odgovorilo, da učenec/dijak nikoli ni sodeloval kot član tima, sledi odgovor 31,3 % vprašanih, ki so odgovorili, da je učenec/dijak včasih sodeloval kot član tima. 13,0 % vprašanih je navedlo, da je učenec/dijak pogosto sodeloval kot član tima. 1,7 % vprašanih je navedlo, da je učenec/dijak vedno sodeloval kot član tima.

**Graf 5: Učenec/dijak s posebnimi potrebami je sodeloval kot član tima**



Analiza odgovorov na podlagi zbrane dokumentacije je pokazala, da je vključevanje otroka v timsko soustvarjanje najbolj šibka točka tovrstnega timskega dela. Mnenja timov glede vključevanja otroka s posebnimi potrebami in njihovih staršev v projekt pomoči se tudi razlikujejo.

Člani inkluzivnega tima, ki so sodelovali še z dvema osnovnošolskima timoma, menijo, da neposredno delo z otrokom ni bilo potrebno, ker je pomoč in podporo potreboval predvsem šolski tim. Okrepitev članov šolskega tima, ki ni neposredno sodeloval z otrokom, se je pri njihovem delu pokazala kot zelo pozitivna. Tisti člani inkluzivnega tima menijo, da je potrebno pomagati šolskim timom pri omejitvi in razčlenjevanju široko zastavljenih ciljev na manjše cilje, in sicer fokusiranje na inkluzijo, na zmanjševanje učenčevega problema tako, da jim pokažemo metode in strategije za delo, učenje po modelu ipd. S pomočjo in podporo šolskim timom so zmanjšali stigmatizacijo učenca in so podprli inkluzijo v praksi.

Nasprotno člani dveh timov poudarjajo, da je potrebno vključevanje učenca v proces pomoči. Tim, ki je v sodelovanje vključeval dijake, poudarja, da je pomembno vzpostaviti z njimi osebni kontakt in zaupanje. V evalvacijah je dijak sam opredelil, kaj je bilo pozitivno in kaj negativno v njegovem vedenju, torej je definiral problem. Oblikoval in sprejemal je končne odločitve in bil aktiven pri izvajanju zastavljenih nalog, ker so dobile smisel zanj. Dijaki so postali enakopravni člani tima, kar se je izkazalo kot zelo pozitivno pri delu z njimi. Lestvica samoocenjevanja, vključevanje dijakov v pogovor o problemu, njihove definicije problema ter

nagrajevanje so strategije, ki so bile pri delu z dijaki učinkovite in so delovale zelo pozitivno na motivacijo dijakov.

Pohvala in samoocenjevanje učenca s pomočjo člana šolskega tima ali sošolcev so metode, ki so se jih posluževali člani timov, ki so delovali tudi na osnovnih šolah in so jih opredelili za kot zelo pomembne v procesu vključevanja in motiviranja otrok za delo. Člani dveh timov so navedli, da so imeli možnost hospitiranja in opazovanja otroka pri delu v razredu. Strategija opazovanja otroka se je izkazala kot učinkovita, ker so otroka bolje spoznali, svoja spoznanja so si še dopolnili s pregledovanjem dokumentacije, otrokovih izdelkov ter z razgovorom s člani šolskih timov. S pomočjo le-tega so si oblikovali sliko o učencu in so poskušali odgovarjati na zastavljena vprašanja članov šolskega tima o problemu, ki so ga z otrokom morali reševati ali pa je bil povezan z delovanjem otroka v skupini. Po njihovem mnenju je vloga zunanjega opazovalca in svetovalca pri podpori članov šolskih timov potrebna in pomembna.

Člani ostalih timov niso imeli neposrednega stika z učencem, ker jim vodstvo šol ni dovolilo vstopa v razred ali opazovanja učenca pri delu. Vsi člani timov menijo, da je pomoč učencu, neposredno ali posredno preko šolskih timov, potrebna. Poudarili so, da so v obstoječi organizaciji šolskega sistema imeli le svetovalni glas ter so nudili oporo in pomoč šolskim timom. Izrazili so žalost nad dejstvom, da delo inkluzivnih timov ni vključeno v sistem na področju vzgoje in izobraževanja, da je teža argumentacije o možnih rešitvah zmanjšana, ker timi nimajo dovolj kompetenc, ki izhajajo iz zakona oziroma pravilnika o izvajanju pomoči in timskega dela.

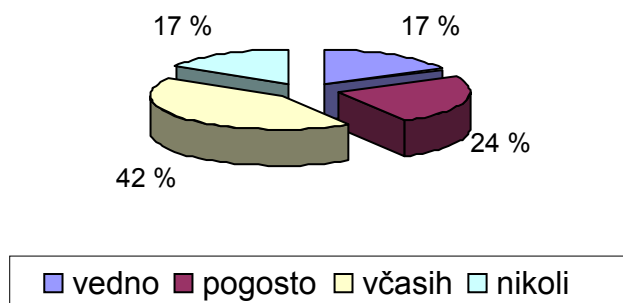
**Tabela 21: Starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami so sodelovali kot člani tima**

	N	Min	Max	$\bar{x}$	s
Starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami so sodelovali kot člani tima	115	1,00	4,00	2,5739	,96483

Na odgovor, ali so starši otroka s posebnimi potrebami sodelovali kot člani tima, je odgovorilo 41,7 %, da so starši učenca/dijaka včasih sodelovali kot člani tima, sledi odgovor 24,3 % vprašanih, ki so odgovorili, da so starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami pogosto sodelovali kot člani tima. 17,4 % vprašanih je navedlo, da so starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami vedno sodelovali kot člani tima. 16,5 % vprašanih je navedlo, da starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami nikoli niso sodelovali kot član tima.



**Graf 6: Starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami so sodelovali kot člani tima**



Na odgovor, ali so starši otroka s posebnimi potrebami sodelovali kot člani tima, jih je 41,7 % odgovorilo, da so starši učenca/dijaka včasih sodelovali kot člani tima, 24,3 % vprašanih, je odgovorilo, da so starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami pogosto sodelovali kot člani tima, 17,4 % vprašanih pa je navedlo, da so starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami vedno sodelovali kot člani tima. 16,5 % vprašanih je navedlo, da starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami niso nikoli sodelovali kot člani tima.

Vsi starši, katerih otroci so bili vključeni v projekt Inkluzivni timi, so podpisali soglasje o sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima pri nudenju pomoči njihovemu otroku. Torej je bil uresničen dogovor o sodelovanju, starši so dali privolitev v sodelovanje tu in zdaj in čas, ki je bil na voljo, torej soglasje za sodelovanje za eno šolsko leto. Poudariti je potrebno, da je tovrstno sodelovanje za starše otrok novost. V ospredje še bolj prihaja zahteva, da člani timov vzpostavijo in varujejo varen prostor za delo, v katerem vsak starš pride do besede, da bi sodeloval v nastajanju znanja, prevzemal delež in odgovornost zanj. Timi so se odločili za različne strategije v sodelovanju s starši. Odnos, ki je temeljil na zaupanju in empatiji, je zaznamoval napredek pri vključevanju staršev v timsko delo. Člani inkluzivnih timov so imeli možnost posrednega in neposrednega sodelovanja z njimi. Izkazalo se je, da je viden napredek na področju vključevanja staršev v timsko soustvarjanje in prevzemanje deleža in odgovornosti v procesu pomoči. Odnos je bil zaznan in v primerno vzdrževan.

V enem timu, ki je sodeloval na SŠ, so na uvodnem srečanju člani obeh timov s starši še posebej oblikovali dogovor o sodelovanju. Na podlagi le-tega so se starši udeleževali srečanj timov, vendar so v bili v kontaktu tudi preko elektronske pošte ter telefona. Redno so se zanimali za delo z otrokom in so se vključevali v soustvarjanje rešitev.

Člani timov, ki so sodelovali s starši posredno, preko članov šolskih timov, navajajo, da so se starši kljub posrednemu sodelovanju vključevali v dejavnosti pri sprejemanju, izvajanju in evalviranju nalog v projektu pomoči.

En tim je navajal, da je nastop mame na skupnem roditeljskem sestanku, njena predstavitev otroka, videnje njegovega problema in volja, ki jo je želela vložiti v sodelovanje, da bi bila vključitev v razred in šola v prid otroku, močno motiviral člane obeh timov pri nudenju pomoči otroku s posebnimi potrebami ter ostale starše, ki so bili do takrat bolj zadržani glede sprejemanja otroka v razred. Torej se je izkazalo tudi sovplivanje staršev na sodelovanje članov timov, skupine in doživljanje le-tega pri vseh udeleženi v projektu pomoči.

V enem timu so za doseg minimalnega napredka učenca nagrajevali tudi mamo (s pohvalo, priznanjem, vzpodbudno besedo). Pri njej, kot ključni osebi v družini, so krepili njeno samopodobo in razvijali kompetence in odgovornost za lastno odločanje in s tem pomagali tudi otroku.

Člani enega tima so opredelili dobre izkušnje v sodelovanju s starši. Navedli so, da je pomembna razvidnost, transparentnost in usklajenost vseh informacij med inkluzivnim timom, šolskim timom ter starši. Z usklajeno metodo dela v šoli in domačem okolju so krepili pri otroku pozitivno vedenje. Usklajenost pri delu v šoli in doma so podpirali vsi člani timov ter jo označili kot ključno za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Kljub vsem uspehom na področju sodelovanja s starši je večina članov inkluzivnih timov navedla, da so v tem sodelovanju imeli mediacijsko pozicijo.

#### 8.5.1.2 Od načrtovanja do skupnega izvajanja nalog

Raziskovanje in skupno iskanje je potekalo od načrtovanja do skupnega izvajanja zastavljenih nalog v projektu pomoči.

Etika udeleženi članov inkluzivnega tima je bila pri vseh timih najbolj vidna, ko so v projektih pomoči uporabili ključno strategijo in sicer da so člane šolskega tima, otroke in njihove starše, spodbudili z izjavo, da verjamejo in pričakujejo, da vsi skupaj zmorejo, ker vsi želijo, da se zgodi kaj dobrega. Otroci in njihovi starši in tudi mnogi člani šolskega tima so pogosto podvomili, vendar je bila naloga članov inkluzivnega tima, da načrtujejo možne rešitve uresničljivega.

**Tabela 22: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v projektu pomoči učencu/dijaku načrtovali možne rešitve \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupaj
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	Skupaj člani inkluzivnega ali šolskega tima
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v projektu pomoči učencu/dijaku načrtovali možne rešitve	vedno	66,7 %	65,7 %	66,1 %
	pogosto	29,2 %	29,9 %	29,6 %
	včasih ali nikoli	4,2 %	4,5 %	4,3 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani šolskega in inkluzivnega tima skupaj načrtovali možne rešitve, je odgovorilo 66,1 %, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v projektu pomoči učencu/dijaku vedno načrtovali možne rešitve. Sledilo je 29,6 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v projektu pomoči učencu/dijaku pogosto načrtovali možne rešitve. 3,5 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v projektu pomoči učencu/dijaku včasih načrtovali možne rešitve. 0,9 % vprašanih je navedla, da kot člani inkluzivnega ali šolskega tima niso v projektu pomoči učencu/dijaku nikoli načrtovali možne rešitve.

**Tabela 23: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	,837(a)	3	,841
Prilagojen $\chi^2$	1,200	3	,753
N	115		

Načrtovanje možnih rešitev ni odvisno od članstva v timu, ker ni statistično značilne razlike med člani timov ( $\chi^2 = 0,84$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,84$ ). 66,7 % članov šolskih timov in 65,7 % članov inkluzivnih timov je odgovorilo, da so vedno skupaj načrtovali možne rešitve. 29,2 % članov inkluzivnih timov in 29,9 % članov šolskih timov je odgovorilo, da so pogosto načrtovali

možne rešitve. 4,2 % članov inkluzivnih timov in 4,5 % članov šolskih timov je izbralo odgovor včasih ali nikoli.

*Na podlagi rezultatov lahko potrdimo, da je značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika – skupno načrtovanje možnih rešitev – v sodelovanju članov timov prisotna.*

### Študija primera 1

Člani projektne skupine so s člani šolskih timov na rednih srečanjih načrtovali delo vnaprej, spodbujali inkluzivne time, jim svetovali in jim znali prisluhni. Vsak inkluzivni tim je v delovnem odnosu s šolskim timom načrtoval možne rešitve, želel je izpolniti naloge, ki so bile zastavljene v projektu, ter tiste, ki so si jih zastavili skupaj s šolskim timom. Člani timov so navedli, da so se razen srečanj, katerih so se udeleževali tudi starši, sestajali še na delovnih srečanjih v timih, posamezni člani inkluzivnih timov na delovnih in pripravljalnih srečanjih, potem na delovnih srečanjih člani inkluzivnih in šolskih timov. Na teh srečanjih so se dogovorili o naslednjih korakih, ki so jih izpeljali z otrokom in njegovimi starši. Za strategijo delovnih srečanj so se odločili zato, ker so želeli nastopati kot enoten tim z enotnimi stališči in mnenji, da bi učinkoviteje pomagali otrokom. Na srečanjih so evalvirali izvedene dejavnosti v preteklem obdobju in si zastavili nove cilje glede na individualni napredek otroka. Uporabo omenjene strategije so uporabljali in so jo označili kot učinkovito, da bi starši z njo dobili občutek varnosti in cenili strokovni pristop.

### Študija primera 2

V Matejevem primeru so bili starši zelo kooperativni in so se vedno vključevali v delo tima. S člani timov so se dogovorili, da so v šoli in doma Mateju postavljali jasna navodila in zahteve, ki so mu jih podajali tako, da je bil z njim vzpostavljen očesni kontakt. Učenje poslušanja in izvajanja zahtev se je učil tudi razred, v katerega je bil Matej vključen. Učenje v razredu je potekalo preko igre in sprostivne dejavnosti, ki so jih izvedli člani inkluzivnega tima. Naloga vseh udeležencev je bila, da so opazovali in poslušali Mateja ter na srečanju povedali dobre stvari, ki jih je Matej naredil, Matej pa je ovrednotil, kaj mu je pri preteklem delu bilo všeč. Starši so se z učiteljico dogovorili, da bodo o usklajenosti zahtev, pohvalah in grajah mateja ter enotnem reagiranju nanje doma in v šoli. Člani inkluzivnega tima in starši so skupaj načrtovali naloge in se držali dogovorjenega, kar so ocenili kot izredno učinkovito. Otrok je točno poznal meje, razumel je pravila, ki so veljala v šoli in doma.

### Študija primera 3

Potrebno je bilo sistematično delo za odpravljanje težav, ki jih je imel Blaž. Pri pouku je učiteljica morala biti bolj pozorna na njegovo delo in mu je morala bolj prilagajati naloge. Blažu je ponudila različne pripomočke in ponazorila. Za urejenost in brisanje nosu so člani inkluzivnega tima predlagali, da mama zagotovi otroku dovolj robčkov, ki jih prinese v šolo in ga učiteljica previdno opozori na njegovo težavo (neverbalno, če ne bo razumel ali pozabil kaj pomeni dogovorjen znak, potem zelo previdno tudi verbalno). Pred kosilom so ga navajali, da si je nos obrisal še v razredu in je bil pozoren na higieno v jedilnici. Za opazovanje otroka v jedilnici je bil zadolžen član šolskega tima, ki je član šolske svetovalne službe, ki mu je ponudi tudi pomoč, umaknil se je z njim na stranišče k umivalniku, ker je učiteljica morala ostajati z razredom v jedilnici.

Domače naloge mu je učiteljica označevala tako, da je obkrožila nalogo, z mamo se je dogovorila, da mama dnevno pregleda šolske potrebščine. Športno opremo je otrok prinašal v ponedeljek v šolo in jo v petek odnašal nazaj domov. V primeru, da je bila umazana, je odnesel vrečko domov prej. Mamina naloga je bila, da je vrečko s športno opremo takoj zamenjala z drugo. Skupaj z otrokom sta pripravila čisto športno opremo in jo postavila k torbi.

Obvestila in sporočila je imel zapisane v beležki, ki mu jo je priskrbela učiteljica. Mama je dnevno pregledala beležko, tudi ona je lahko zapisala učiteljici sporočilo glede priprave na pouk, otrokovega počutja ali obnašanja. Beležko je imel v mapi, v katero je učiteljica vlagala tudi bralne listke in učne liste z domačimi vajami. Domače delo so zmanjšali glede obsega in zahtevnosti tako, da je bil pri njem otrok uspešen in je dobil dobre izkušnje. Mapo je moral ob koncu pouka vedno vložiti v torbo in doma pokazati mami. Mama je poskrbela, da jo je po pregledu vložil nazaj v torbo.

Mama in vsi prisotni so prišli do soglasja glede nalog in so v kratkem priskrbeli tudi potrebne pripomočke, beležko in mapo. Otroek je svojo nalogo razumel in je bil ponosen nanjo. Člani inkluzivnega tima so predvidevali, da bo njen trud poplačan kot uspeh in kompetentnost pri njenem delu.

### Študija primera 4

Tanja je morala nadoknaditi zamujeno učno snov, zato so se z njo učitelji dogovorili, da so ji nudili dodatno strokovno pomoč, ki je bila zanjo obvezna. Zastavili so si tudi pravila obnašanja, kako se opraviči, kako odreagira, kakšne so meje v odnosu z učitelji in dijaki. Tanja je razumela, da tudi učitelji potrebujejo neko gotovost, da bo spremenila svoje delo in da bo zmogla, težave je imela z delovnimi navadami, ki so bile premalo razvite. Ni bila dovolj pripravljena, potrebovala je še več dogovorov, opozoril in prilagoditev.

Strinjala se je, da bo poskusila. Pomoč je bila načrtovana, potrebno je bilo narediti naslednji korak in naloge izvajati. Njena pripravljenost je pogosto ostajala le na verbalni ravni, do izvedbe ni prišlo.

**Tabela 24: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči	vedno	45,8 %	46,3 %	46,1 %
	pogosto	31,3 %	38,8 %	35,7 %
	včasih ali nikoli	22,9 %	14,9 %	18,2 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega tima in šolskega tima skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči, je odgovorilo 46,1 %, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči. Sledil je odgovor 35,7 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima pogosto skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči. 17,4 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima včasih skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči. 0,9 % vprašanih je navedlo, da člani inkluzivnega in šolskega tima niso nikoli skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči.

**Tabela 25: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	2,406(a)	3	,493
Prilagojen $\chi^2$	2,756	3	,431
N	115		

Med člani inkluzivnega in šolskega tima ni statistično pomembnih razlik pri skupnem izvajanju zastavljenih nalog v projektu pomoči ( $\chi^2 = 2,40$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,49$ ). 45,8 % članov inkluzivnih in 46,3 % članov šolskih timov se je izreklo, da so vedno skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči. Sledi 38,8 % odgovorov članov šolskih timov in 31,3 % odgovorov članov inkluzivnih timov, ki so se izrekli, da so pogosto skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči.

***V večini odgovorov je potrjeno, da je značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika – skupno izvajanje nalog v projektu pomoči – bila prisotna v sodelovanju članov inkluzivnega in šolskega tima.***

### Študija primera 1

Omenila sem že, da so inkluzivni timi imeli pretežno svetovalno vlogo in so nudili šolskim timom podporo z mentorstvom, nasveti, vodenim delom in strokovno pomočjo pri delu z otrokom s posebnimi potrebami. Svetovanje inkluzivnih timov šolskim timom je bilo naravnano na iskanje rešitev in peljanje sodelovanja k dobrim izidom.

Šolski in inkluzivni timi ocenjujejo, da se je razvilo timsko delo in da so skupaj ne glede na pripadnost oblikovali en tim, ki je imel skupni cilj, in to je bil drugačen pristop k otroku, njegovim staršem, sodelavcem in vključevanju otrok s posebnimi potrebami.

Vsi člani timov v svojih odgovorih opozarjajo na potrebo po tovrstnem timskem delu pri inkluziji otrok, počutijo se kompetentni za nudenje pomoči šolskim timom ter so pripravljene delati. Pričakujejo spremembe na več področjih: zakonskih, sistemskih, profesionalnih, ne nazadnje tudi na osebnih. Kot ključno spremembo izpostavljajo potrebo po opredelitvi vloge in naloge, profesionalizaciji članov timov, določitvi delovnega mesta ter vrednotenja v sistemu vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Pogoj za sistemsko ureditev so označili predvsem spremembe v razmišljanju ljudi, potrebo po ažurnem uvajanju novih metod za delo z otroki s posebnimi potrebami. Člani inkluzivnih timov in člani šolskih timov ter otroci in njihovi starši so začutili, da delo, ki je bilo od primera do primera različno, pelje k dobrim izidom. V vsakem primeru so pridobili vsi udeleženi v procesu pomoči. V nekaterih timih je napredoval otrok, kateremu so nudili pomoč, v nekaterih timih se je spremenilo mišljenje učiteljev, staršev, vodstva šole. Ne nazadnje so napredovali tudi člani timov, prišli so do novih spoznanj in razvijali pedagoško prakso. Večina povabljenih za sodelovanje se je vključevala in odzivala na nove izzive. Na žalost je malo šolskih strokovnih delavcev, ki imajo dovolj široko znanje o otrocih s posebnimi potrebami tudi o oblikah timskega dela.

## Študija primera 2

Matejevi starši so glede na svojo kooperativnost sledili nalogam in jih tudi izvajali. Zelo učinkovito je bilo, da so bili v kontaktu z učiteljico, da so bili vztrajni, kljub temu da se je Matej izmikal in se jim je glede na njihovo čustveno odzivnost na otroka v določenih situacijah tudi smilil. Poenostavljanje navodil in priprava gradiv so učiteljici povečali delo, vendar je dogovorjeno in načrtovano vedno izvedla. Da bi se zadostilo tudi Matejevi želji, se je po dogovoru z učiteljico v oddelek občasno vključeval tudi spremljevalec, ki je pomagal Mateju pri vključitvi v še več dejavnosti, predvsem pri sprostivnih dejavnostih, skupinskem delu in pri igri. Uspeh na področju pozornosti in koncentracije ni bil viden, Matej je imel vedno večje težave, vse ga je zmotilo. Pojavili so se tudi prve dvomi o načinu sodelovanja, zato je bilo potrebno spreminjati različne strategije pri delu z njim ter vzdrževati primerno motivacijo med člani timov. Članice inkluzivnega tima so izvedle v razredu delavnico o drugačnosti in izpeljale socialne igre. Z otrokom so izvedli vedenjsko kognitivno metodo, ki je temeljila na tem, da se je utrjevalo vedenje, ki je bilo v razredu glede na hišni red in razredna pravila sprejemljivo in je ignoriralo moteče vedenje. Vsa prizadevanja otroka so nagradili z metodo žetoniranja. Za nalogo, ki jo je Matej izvedel v skladu dogovorom in ni kršil pravil ali je vsaj pokazal trud za njihovo upoštevanje, je dobil žeton, ki so ga oblikovali po zgledu najbolj priljubljenega Matejevega junaka. Po izvedeni terapiji se je stanje izboljšalo in Matej je večino dejavnosti izvedel v paru brez motečega vedenja. Tudi krog otrok, s katerimi se je družil, se je razširil. Učiteljica je na roditeljskem sestanku Mateja pohvalila. Starši so bili ponosni, da tokrat niso slišali o Mateju le negativnih stvari. To jih je še bolj motiviralo, zato so tudi oni sami na srečanjih članov timov pogosteje začeli pogovor o njem s tem, da so ga pohvalili. Na področju izrekanja in prejemanja kritike so naredili korak naprej otrokovi starši ter učiteljica, ki je začela o Mateju razmišljati drugače.

## Študija primera 3

Vsi, ki so bili pri načrtovanju pomoči zadolženi za nalogo, so jo odgovorno in zavzeto uresničevali. Tudi Blaž. Najbolj od vsega je skrbel za mapo, ker je na njej bila slika njegovega najljubšega avtomobilčka. Mama je spremljala otrokovo delo. Športno opremo je ob ponedeljkih še vedno pozabljal doma. Kljub temu da je učiteljica vestno označevala domače naloge, je Matej pogosto ni naredil. Mama je Blažu priskrbela tudi robčke, brisanje nosa se ni izboljšalo, bolj pozoren je bil, ko ga je učiteljica neverbalno opozorila na nastalo težavo. Takoj je odreagirala, samostojno še ni zmožel.

Naučil se je uporabljati številski trak in ponazorila za črke, vedno mu je bilo treba prvi primer pokazati. Številski trak in nekaj ponazoril za pisanje črk so Blažu pritrldili na mizo, s tem se je



preprečilo tudi izgubljanje in delo je potekalo bolj nemoteno. Ker je učiteljica razdeljevala pripomočke v razredu pred začetkom ure (in ne kot do takrat pred opravljanjem naloge), ga to ni več motilo. Kot je sama učiteljica navedla, so s spremembo pridobili tudi drugi otroci, ker so se učili vztrajnosti pri delu in potrpežljivosti, da so lahko uporabili med uro pripomoček, ki jim je bil všeč in bi ga radi takoj. Učiteljica je spremenila strategijo in je ugotovila, da je bilo zelo malo potrebno za to, da je bila ura dinamična. Prilagajanje nalog je pripomoglo k temu, da je tudi Blaž lahko pokazal, da je vse rešil in ob tem začutil uspeh. Člani inkluzivnega tima so v razredu izvedli delavnico s starši otrok, v kateri so izdelali za otroke prvega triletja pripomočke in ponazorila, ki so jih lahko uporabljali pri pouku. Za otroke prvega triletja so pripravili več uporabnih pripomočkov, ob tem pa so se družili in neposredno pridobivali ideje, ki so jih lahko uporabili tudi pri domačem delu.

#### Študija primera 4

Izvajanje pomoči je bilo opredeljeno v načrtu dela. Tanja ga je dobro poznala in ure pomoči so se odvijale po njem. Dodatno so ji nudili še pomoč v okviru govornih ur za dijake. Tanjo so učitelji spodbujali, da se je pozitivno odzivala z jaz sporočili, da je v pogovoru dovolila, da jo usmerjali v razmišljanje, razumela je govor sogovornika in je kritično presojala svoja ravnanja. Prihajala je nepripravljena, ni bila dovolj vztrajna pri delu in ni imela potrebnih pripomočkov. Situacijo so želeli odpraviti tako, da so uporabili strategijo pisanja dnevnika. Dogovorili so se, da bo pisala dnevnik dela in obveznosti, da ji bodo pomagali pri načrtovanju dela v popoldanskem času, zato so ji označevali ključne besede v besedilu. Učitelji so ji posredovali tudi zapiske in fotokopije učne snovi. Člani inkluzivnega tima so bili povezani z učiteljskim zborom in ga spodbujali, da bi spremenil stališče do otrok s posebnimi potrebami (različna predavanja, delavnice, plakati, pomoč pri prilagajanju gradiv, svetovanje ipd.). Starši so spremljali delo timov in so se čutili zelo nemočni. Pri Tanji je bilo potrebno vztrajno spodbujati njeno moč, spremeniti njene strategije za delo in pripravo na pouk, da bi dosegla svoje cilje. Nepogrešljivo je bilo, da je Tanja razumela, zakaj je njeno sodelovanje potrebno. Tanja je uporabljala družbeno pričakovane odgovore in na podlagi njih je sklepala tudi dogovore o delu. Ko je dogovor kršila, je takoj znala odreagirati z opravičilom, imela je argumente, zakaj ni šlo, večinoma se je tudi opredelila, da je problem v tem, da ni delala dovolj.

Ni znala udejaniti svojih besed ter izpeljati dogovorov. Bilo je potrebno še več pogovorov z razumevanjem, argumentiranjem in zaupanjem dijakinji.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so označili kot **učinkovite in najbolj pogosto uporabljene strategije pri uresničevanju etike udeležnosti v projektu pomoči.**

1. Na ravni projektne skupine :

- razgovor, v katerem je vsak član inkluzivnega tima imel prostor, da je iskal in raziskoval nove metode dela z otroki s posebnimi potrebami;
- člani inkluzivnih timov so bili sogovorniki projektne skupine ter soustvarjalci projektnih vsebin (priprava poenotene dokumentacije za spremljanje in evalvacijo dela, predlog vsebin izobraževanj, ipd.);
- člani projektne skupine niso bili posestniki resnice, varovali so prostor, v katerem so imeli člani inkluzivnih timov možnost raziskovati svoj delež pri oblikovanju zelenih izidov projekta (upoštevanje predlogov članov inkluzivnih timov, posredovanje dobrih izkušenj iz prakse, pogovor s člani posameznih timov, ki so delovali v edinstvenih projektih pomoči);
- člani projektne skupine so varovali prostor pridruženim članom posameznih timov (svetovanje, zagotavljanje pogojev za delo – izobraževanje, zamenjava izkušenj).

2. Na ravni med člani inkluzivnega tima s člani šolskega tima in otrokom ter njegovimi starši:

- zagotovitev varnega prostora za pogovor s šolskim timom; in sicer člani inkluzivnega tima so zagotavljali članom šolskih timov in staršem prostor, da raziskujejo nove metode dela z otrokom;
- člani inkluzivnih timov niso bili posestniki resnice glede na šolske time, imeli so bolj svetovalno vlogo in so članom šolskih timov zagotavljali take pogoje, da so le-ti prišli do besede in postali soustvarjalci znanja, ki je nastajalo v projektu pomoči otroku, in sicer tako da so iskali nove rešitve, analizirali svoje izkušnje, načrtovali, izvajali in skupaj evalvirali svoje delo;
- udeležnost je določal odnos, ki se je vzpostavil med člani inkluzivnega in šolskega tima in med partnerji glede na profil – razredni učitelj v inkluzivnem timu je predstavil svoje izkušnje učitelju razrednega pouka v šolskem timu in obratno; pri ostalih profilih;
- s povezavo med člani timov so zagotavljali udeležnost pri nastajanju novega znanja in novih izkušenj pri uresničevanju dobre prakse, ki so si jo medsebojno predstavljali;
- pogovor, v katerem so nastale opredelitve, kakšno je trenutno znanje pri članih timov, starših ter kakšno znanje in potrebe ima otrok;
- organizacija in izvedba delavnic in izobraževanj za učiteljske zbornice in starše, na katerih so udeleženci imeli zagotovljen prostor, da spoznajo, kako potreben je njihov delež pri razširjanju inkluzije.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so opredelili tudi **pomanjkljivosti pri uresničevanju etike udeležnosti v projektu pomoči:**

- pričakovanja članov šolskih timov glede strokovnih nasvetov in strokovnega znanja na člane inkluzivnih timov so bila usmerjena v posredovanje rešitev, brez tega da bi člani šolskih timov kaj izvedli ali spremenili;
- prisoten je bil tradicionalen pogled članov šolskih timov na pridobivanje novega znanja;
- člani inkluzivnih timov so glede na pričakovanja članov šolskih timov pogosto le posredovali rešitve, prevzeli so vlogo posestnikov resnice;
- zaznati je bilo omejenost s šolskimi pravilniki in znanji, v več timih pomanjkanje časa za iskanje rešitev;
- opazno je bilo pomanjkanje veščin za opis realnega stanja, pogosta primerjava z učnimi načrti, časovno razporeditvijo pouka in minimalnimi standardi znanja.

### **8.5.2 Zaključne ugotovitve o upoštevanju etike udeležnosti**

Zaključne ugotovitve o upoštevanju etike udeležnosti so:

- definicija problema je sestavljena tako, da delo, ki se na podlagi nje načrtuje; predvideva soudeležnost vseh sodelujočih;
- proces razgovora je zastavljen tako, da se soustvarjajo rešitve in se pride do sporazuma (pogovor o mnenjih, predlogih, konkretnih nalogah);
- raziskuje se obstoječe stanje in se soustvarja novo, brez vračanja v preteklost, brez iskanja resnice in krivde;
- šolski strokovni delavec, ki vodi pogovor je pozoren tudi na to, da nihče nima končne besede, da se rešitev soustvari ter da vedno povzame predlog, in sicer tako da ga vsi razumejo in se z njim strinjajo, da prevzamejo odgovornosti, da se čutijo udeleženi;
- v primeru, da otrok ali njegovi starši niso zadovoljni s predlogom, se prične novo raziskovanje možnih rešitev, pogledati je potrebno, kaj predlagane rešitve pomenijo za otroka in kaj se v njih lahko spremeni;
- šolski strokovni delavec vzdržuje prostor za pogovor in spodbuja sodelavce, otroka in njegove starše k premišljevanju o novih rešitvah, da ne obupajo in ne podvomijo v svojo vlogo in udeležbo pri pomoči otroku;
- v novem predlogu je opredeljena odgovornost vseh udeleženi v rešitvi, da šolski strokovni delavec, otroci in njegovi starši prevzamejo odgovornost za nove rešitve;

- sodelujoči potrebujejo zagotovilo, da bo odločitev dobra za otroka.

Končar (2003) poudarja, da je sodelovanje otroka s posebnimi potrebami v timu izziv za strokovne delavce. Avtorica poudarja, da se otrok s posebnimi potrebami mora zavedati svojih močnih področij in težav, zato se je potrebno z njim pogovarjati. Skupno sodelovanje je potrebno tudi zaradi prevzemanja odgovornosti za uresničevanje zastavljenih ciljev. Vključevanje otroka s posebnimi potrebami v timsko delo spodbuja njegov razvoj, spretnosti izbire in odločanja, soodgovornost za doseganje ciljev.

Participacija staršev pomeni novo kvaliteto dela. Starše je potrebno spodbujati k sodelovanju ter poudarjati, da je odgovornost za uspeh na strani staršev in učiteljev (Schmidt, 1999).

Etika udeležnosti v šoli usmerja učitelja k pogovoru z učencem, v katerem se oblikuje odnos, ki omogoči soustvarjanje (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

## **8.6 PERSPEKTIVA MOČI**

Paradigmatski premik v sodobno pedagoško delo predstavlja ravnanje s perspektive moči. **Perspektiva moči** je delo članov inkluzivnih in šolskih timov usmerila v prakso, ki je pomenila, da bi se odkrivali viri in moč uporabnikov.

### **8.6.1 Opis ravnanja s perspektive moči**

#### Študija primera 1

Člani projektne skupine so podpirali posamezne člane inkluzivnih timov in celotne inkluzivne time s svetovanjem, v razgovorih, v katerih so skupaj načrtovali možne in uresničljive cilje in korake v celotnem projektu ter glede na problematiko, s katero so se srečevali posamezni inkluzivni timi. Člani projektne skupine so pripravljali delavnice in predavanja za člane inkluzivnih timov, ki so jih skupaj načrtovali (predavanje in delavnica o zastavljanju kratkoročnih ciljev, prepoznavanje problemov pri otrocih s posebnimi potrebami, koncept delovnega odnosa, izdelava individualiziranega načrta za otroka s posebnimi potrebami, predstavljanje dobre prakse pri inkluziji otrok s posebnimi potrebami doma in v tujini, evalvacije, supervizijske tehnike, ipd.). Za inkluzivne time so priskrbeli najnovejšo literaturo in vire s področja inkluzije otrok s posebnimi potrebami.

Ravnanje s perspektive moči na nivoju sodelovanja inkluzivnih in šolskih timov je pomenilo za člane inkluzivnega tima izziv, da so delali tako, da so pomagali odkriti in izkoristiti moč članov šolskih timov, da bi dosegli svoje cilje pri delu z otrokom s posebnimi

potrebami. Člani inkluzivnih timov so navedli, da naloga ni bila enostavna, zahtevala je visoko stopnjo empatije ter vztrajnosti pri vpeljavanju sprememb v sodelovanje in premišljevanje vseh sodelujočih. Člani inkluzivnih timov so morali mobilizirati vire moči pri članih šolskih timov, in sicer njihove talente, znanja in sposobnosti s ciljem, da bi dosegli zastavljene cilje in vizije. To so delali predvsem z vzpodbujanjem, v pogovorih o delu, pri iskanju in analiziranju dobrih izkušenj iz poučevanja in dela z otrokom s posebnimi potrebami, njegovimi sošolci in starši. Tako se je izboljšala kakovost dela z otroki s posebnimi potrebami, ter stališča do njih in izvajanje pomoči, ki je bila skladna s koncepti kakovosti posamezne šole.

Delovanje s perspektive moči v sodelovanju obeh timov v odnosu z otrokom in njegovimi starši predstavlja tretjo pomembno raven delovanja s perspektive moči. Tim je moral poiskati močna področja otroka in projekt pomoči graditi na njih. Enako je bilo potrebno poiskati močna področja staršev in mobilizirati njihovo moč, da bi se dosegli zastavljeni cilji. Člani timov so spodbudili še pomoč vrstnikov ali ostale družine. V ta namen so uporabili strategije socialnih iger, razgovorov z otroki, igre vlog, delavnice z izdelavo plakatov in različnih izdelkov, ki so prikazovali drugačnost in odnos do nje. Zanimalo me je medsebojno odkrivanje virov moči med člani inkluzivnih timov, šolskih timov, otrok in njihovih staršev.

**Tabela 26: Člani šolskega in inkluzivnega tima ste v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani šolskega in inkluzivnega tima ste v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe	vedno	25,0 %	34,3 %	30,4 %
	pogosto	54,2 %	52,2 %	53,0 %
	včasih ali nikoli	20,9 %	13,4 %	16,6 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani šolskega in inkluzivnega tima v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe je 53,0 % vprašanih odgovorilo, da so kot člani šolskega ali inkluzivnega tima pogosto v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe. Sledil je odgovor 30,4 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani šolskega ali inkluzivnega tima vedno v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe. 14,8 % vprašanih je navedlo, da so kot člani šolskega ali inkluzivnega tima včasih v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe. 1,7 % vprašanih je odgovorilo, da kot člani šolskega ali inkluzivnega tima niso nikoli v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili virov moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe.

**Tabela 27: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	3,809(a)	3	,283
Prilagojen $\chi^2$	4,527	3	,210
N	115		

Pripadnost k timu ni vplivala na odkrivanje virov moči (sposobnosti, znanj ...) pri sebi in okrog sebe v medsebojni komunikaciji med člani timov ( $\chi^2 = 3,81$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,28$ ). Razlika ni statistično pomembna, ker je 25 % članov inkluzivnih timov in 34,3 % članov šolskih timov opredelilo, da so vedno odkrili vire moči pri sebi in okrog sebe. Podobno so člani timov izbrali odgovor pogosto in sicer 54,2 % članov inkluzivnih timov in 52,2 % članov šolskih timov ter odgovor včasih ali nikoli je izbralo 20,9 % članov inkluzivnih timov in 13,4 % članov šolskih timov.

**Na podlagi rezultatov lahko potrdimo, da je v medsebojni komunikaciji med člani timov bilo prisotno – odkrivanje virov moči (sposobnosti, znanj ...) pri sebi in okrog sebe.**

### Študija primera 2

Matej je potreboval uresničiti najbolj pomemben premik – nadzor lastnega vedenja. Moral je spremeniti odnos do sebe, staršev, starih staršev, sošolcev. Po izvedeni vedenjsko-kognitivni metodi so pri Mateju opazili, da je bolj upošteval navodila, reagiral je že na ustno opozorilo, poznal in upošteval je navodila, veliko mu je pomenila pohvala in bolje je sodeloval v skupinskih aktivnostih. Tudi sam je opazil spremembo in je mami sporočil, da zelo rad hodi v šolo. Učiteljica je odkrila še druga močna področja, na katerih bi lahko gradili delo; in sicer dober posluš, dober spomin za učenje besedila ter izreden občutek za ritem. Odkrite vire pri otroku so člani timov želeli razvijati v naslednjih korakih.

### Študija primera 3

Blaž še vedno ni dosegal pričakovanih rezultatov. Mama, kljub temu da se je v sodelovanje hitro vključila, ni bila dovolj vztrajna in je izpolnjevanje dogovorov pogosto opuščala. Blaž vedno pogosteje ni imel robčkov in šolskih potrebščin. Kljub temu da so bili vidni že majhni rezultati, je bilo potrebno mobilizirati otrokovo in mamino moč za doseganje rezultatov, ki so jo člani timov poznali od prej. Mama ni pokazala več zanimanja za otroka, šolo, niti za sodelovanje s člani timov. Odločili so se za razgovor z mamo, zaradi nastale situacije. Poklical jo je član šolskega tima in jo povabil v šolo. V timih so se odločili za strategijo pohvale. Mama je trikrat spremenila datum srečanja, vendar je prišla. Potrebovala je pogovor o svojih težavah, ki jih je doživljala v partnerskem odnosu. Člani tima so ugotovili, da jo težava močno ovira pri delu z otrokom in pri skrbi zanj. Izrazili so ji razumevanje in so jo tudi potolažili ter ji predstavili uspeh, ki ga je povzročila, ko je vestno in po dogovoru sodelovala. Člani tima so jo prosili, naj pomaga otroku, ker njeno pomoč zelo potrebuje, da bi napredoval. Svojo prošnjo so podkrepili še s pohvalo, ki so jo izrekli mami za prejšnje sodelovanje in ji pokazali tudi nekaj otrokovih izdelkov ter opisali njegove pozitivne dosežke. Seveda so jo občutljivo opozorili na situacijo, v kateri so se trenutno znašli vsi sodelujoči zaradi neupoštevanja dogovorov. Po kratkem premišljevanju je pomoč obljubila. Učiteljica je vztrajala, da je obljubo izpolnjevala in pri vsakem srečanju z njo jo je še dodatno spodbudila k sodelovanju. Ni začela z navdušenjem, vendar so se pokazali prvi rezultati, Blaž je bil zadovoljen in se je približal k zastavljenim ciljem. Ni bil samostojen pri delu, ob vseh prilagoditvah, ki jih je zanj izvajala učiteljica, je napredoval v skladu s svojimi sposobnostmi. Počutil se je dobro, bil je bolj sprejet v skupino, začel je ceniti naklonjenost skupine. Pogosto se je nasmehnil, označil je več otrok za svoje prijatelje in se je začel truditi, da bi se vključeval v delo kot drugi, začel je bolj zavestno sodelovati. Pri sebi je odkril vse vire in zmobiliziral moč.

#### Študija primera 4

Starši so se počutili nemočni, učitelje je bilo potrebno vedno več spodbujati, da bi bili potrpežljivi. Člani inkluzivnega tima niso mogli zanikati problemov, poiskati je bilo potrebno pozitivna dejanja in podati smer, kako naprej. Še enkrat so s Tanjo pogovorili o smeri soustvarjanja rešitev. Poudarjali so Tanjina močna področja, razlagali, trudili se, da bi razumela in prevzela odgovornost za svoj delež v rešitvi. Potrebno je bilo izbrati tako strategijo, ki bi pomagala narediti pri Tanji spremembo, da bi uvidela, kaj je uresničljivo in ne tistega, česar ni mogoče. Starši so izražali le občutek nemoči, Tanja je govorila, da je izostajala od pouka, ker ni zmogla več, ni znala ubesediti, kaj ne more in kaj hoče. Izbrali so strategijo pogovora ali razprave. Razpravljali so o uspehih in neuspehih posameznikov, o tem česa ne zmorejo in kaj še želijo; pri tem so nenehno vključevali še Tanjo. Člani inkluzivnega in šolskega tima so bili v pogovoru z njo pozorni predvsem na to, ali je Tanja na nek način opisala ali vsaj delno namignila na nekaj, kaj je kdaj zmogla in želela v resnici doseči. Iskali so viře, ki jih je bilo potrebno izkoristiti, da bi bila Tanja uspešna. Skupaj z njo je bilo potrebno pogledati, kaj bi lahko spremenila. Tanja je dobila priložnost, da je premislila in pojasnila.

Razen neposredne zavzete komunikacije so v timih za komunikacijo uporabljali tudi sodobno informacijsko komunikacijsko tehnologijo za izmenjavo informacij, gradiv ipd. odvisno od tega, kako so pri sebi in okrog sebe presojali znanje in močna področja. V evalvaciji je bilo navedeno, da je bilo v timih, ki so imeli vsaj enega člana hkrati tudi člana šolskega tima, delo veliko lažje glede na organizacijo in izvajanje dogovorjenih nalog. Kljub začetnim težavam so člani inkluzivnih timov soustvarjali delo tako, da so nudili podporo in pomoč šolskemu timu. Pri soustvarjanju pomoči so člani timov uporabljali svoje znanje iz prakse. Te izkušnje so si člani inkluzivnih timov bogatili na izobraževanjih, organiziranih za inkluzivne time na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pri vrednotenju in ponovnem načrtovanju nalog so se člani timov posluževali sprotne evalvacije zastavljenih nalog, preverjanja uresničevanja sprejetih sklepov končne evalvacije timskega dela. V tekočem šolskem letu se je razvilo osebno vodenje med člani obeh timov, sodelovanje, izmenjava izkušenj s profesionalnih področij. Ubesedili so se želeni izidi in se določili mogoči koraki. Člani timov so ugotovili, da bi kljub uspehom v procesu timskega dela za kvalitetnejše delo potrebovali določitev kompetenc, ki bi jih lahko pridobili, če bi bili vpeljeni v šolski sistem in bi se lahko ukvarjali s tovrstnim timskim delom.

Inkluzivni in šolski timi so vzpostavil delovni odnos in spodbujali tudi vključene otroke in njihove starše, da skupaj iščejo rešitve. Pomanjkljivost pa je bila, da so člani inkluzivnih timov so imeli omejene kompetence.



### 8.6.1.1 Leksikon moči v sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima

Leksikon moči (Saleebey, 1998; po Čačinovič Vogrinčič, 2008) vsebuje temeljne koncepte,

**1. Socialna krepitev** predstavlja v sodelovanju projektne skupine in inkluzivnega tima ter inkluzivnega in šolskega tima proces, v katerem člani inkluzivnega tima podpirali člane šolskega tima kot posameznike in šolski tim kot skupino, otroka s posebnimi potrebami, njegove starše in še druge vključene osebe v projekt pomoči. Ker se je socialna krepitev odvijala v šoli, je na ravni družbe pokazala na omejitve sistema in delovanja institucije. Člani šolskih timov so pogosto navajali številne objektivne ovire, ki jim niso dovoljevali uresničiti določene cilje in naloge. Sem spada predvsem sistemska ureditev šolskega prostora, omejitve, ki izhajajo iz pravilnikov in normativov ter strah pred mnenji drugih staršev v razredu na tovrstno sodelovanje. Potrebno je bilo člane timov prepričati, naj ne iščejo neznanja, temveč močne strani šole, razreda, otroka, staršev ipd. Za nadaljevanje dela so bile izpostavljene spremembe, ki so nastajale v spreminanju politike šole, ki je otroku ponudila dovolj časa, da bo nadoknadil zamujeno ali omilil težavo. V času sodelovanja timov so se zgodile spremembe v okviru šole, učiteljskega zbora, organizacije pomoči v šoli ter pri pričakovanjih do staršev. Na ravni sodelovanja z otrokom in njegovimi starši je bilo pomembno ne le okrepiti njihovo moč ampak tudi ločiti kompetence, kaj zmore otrok sam in kaj mora narediti šola. Tudi pri sodelovanju s starši so se zgodile spremembe. Ni bilo dovolj, da se je sodelovanje s starši zahtevalo, ker starši niso strokovnjaki za poučevanje otroka. Sodelovanje staršev so člani timov soustvarjali v delovnem projektu pomoči. V sodelovanju so se člani obeh timov podpirali med sabo; otroka in njegove starše in s tem so soustvarjali nove oblike pomoči in podpore.

**Tabela 28: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kako je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kako pomembno je cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej	vedno	58,3 %	53,7 %	55,7 %
	pogosto	33,3 %	40,3 %	37,4 %
	včasih	8,3 %	6,0 %	6,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega in šolskega tima spoznali, kako je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej, je 55,7% vprašanih odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno spoznali, kako je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej. Sledil je odgovor 37,4% vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima pogosto spoznali, kako je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej. 6,9% vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima včasih spoznali, kako je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej.

**Tabela 29: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	,694(a)	2	,707
Prilagojen $\chi^2$	,695	2	,707
N	115		

Pri spoznanjih kako pomembno je cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej ni statistično pomembnih razlik glede na članstvo v timu ( $\chi^2 = 0,69$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,71$ ). 58,3% članov inkluzivnega in 53,7% članov šolskega tima je vedno spoznalo, kako pomembno je oblikovati cilje v projektu pomoči vnaprej.

33,3 % članov inkluzivnega tima in 40,3 % članov šolskega tima je pogosto spoznalo, kako pomembno je cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej ter 8,3 % članov inkluzivnih timov in 6,0 % članov šolskih timov je včasih spoznalo, kako pomembno je cilje pomoči oblikovati vnaprej. Noben član ni izbral odgovora nikoli.

*Na podlagi navedenga lahko potrdimo, da so člani timov – spoznali, da je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovat vnaprej.*

**2. Včlanjenost** v delovnem odnosu pomeni spoštovanje človekovih potreb, njegovo pripadnost k skupini in umestitev v socialno mrežo. Na ravni sodelovanja projektne skupine in inkluzivnega tima ter inkluzivnega in šolskega tima se je včlanjenost pokazala pri velikosti socialne mreže sodelavcev, ki so bili pripravljene sprejeti nov izziv in inovacijo dela po konceptu delovnega odnosa, ki so ga v šoli predstavljali viri moči za tovrstno timsko delo in sodelovanje. Tudi na nivoju socialne mreže članov inkluzivnih timov, predvsem pri njihovih delodajalcih in sodelavcih, se je nakazala potreba po spremembah na osebni in sistemski ravni. Nekateri delodajalci članov inkluzivnih timov še niso bili razumevajoči do obveznosti, ki ga je članom timov prinašalo delo v projektu. Ker sta se delovni čas članov šolskega tima in pouk otroka prekrivala z delovnim časom članov inkluzivnega tima, je usklajevanje dela predstavljalo velik problem in zahtevalo več fleksibilnosti, prilagodljivosti ter razumevanja pri usklajevanju članov. En tim je izpostavil težavo s pomanjkanjem pripravljenosti za timsko delo. Učitelji so bili še vedno bolj naravnani k individualnemu delu in k samostojnemu reševanju problematike, ker so se počutili najbolj kompetentni za odločanje o učencu in o tem, kaj je za njega dobro. Pri svojem delu so se člani timov soočali s težavami, ki so izhajale ne le iz nepoznavanja timskega dela, strahu pred neznanim in občutkom ogroženosti nekaterih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, temveč tudi iz tega, da dela inkluzivnih timov ne podpirajo zakonske določbe. Šolski strokovni delavci morajo na področju včlanjenosti razvijati vključevanje otrok s posebnimi potrebami in njihove starše.

**3. Okrevanje** zagotavlja, da imajo ljudje, posamezniki in skupnosti moč, da premagajo težave in jih izboljšajo. Inkluzivni timi so na ravni sodelovanja s šolskimi timi opravili delo na ravni šole in učiteljskega zbora ter v širšem okolju. Inkluzivni timi so izpolnili poslanstvo in so razširjali idejo inkluzije in širili dobro prakso. Skupaj s šolskim timom so ne le na ravni šole, temveč tudi v sodelovanju z otrokom in njegovimi starši pokazali možnosti za spremembe in korake, ki vodijo k dobrim izidom.

**4. Celjenje** v šolskem okolju pomeni, da vsak otrok v določenem času prepozna, kaj je zanj dobro. Čas in razmere za celjenje morajo zagotoviti odrasli. V sodelovanju projektne skupine in inkluzivnih timov ter inkluzivnih timov s šolskim timom je celjenje pomenilo čas za delo, za spoznanje, da ima vsak otrok in človek notranji sistem podpore, s pomočjo katerega prepozna, kaj je zanj dobro. Pomenilo je tudi čas za spremembo v razmišljanju ne le članov samih, temveč je bil nakazan premik v odnosu do otroka in njegovih staršev, pri načrtovanju in zastavljanju ciljev ter pri vrednotenju napredka otroka. Skozi ta čas so prišli člani timov do spoznanja, da je cilje potrebno zastavljati kratkoročno, razumljive za vse udeležence v projektu pomoči ter ne glede na predpisane standarde tudi evalvirati osebni napredek otroka.

**5. Dialog in sodelovanje** predstavljata vir moči, ki predstavlja pogovor v odnosu, ki omogoča udeležnost in soustvarjanje. Če so bili otroci, katerim so člani timov pomagali, opredeljeni z odločbo o usmeritvi, se je pogosto dogajalo, da so člani timov manj časa posvetili pogovoru o otrokovih težavah. Znana definicija motnje oziroma težave jih je že omejila in hkrati zavajala, da so se ravnali po teoretičnih opisih le-te in niso posvetili toliko časa opisu otrokovih težav, ampak so na podlagi že znanih dejstev iskali rešitve in načrtovali pomoč. Pri otrocih, ki niso imeli opredelitve z odločbo o usmeritvi, je bilo več časa namenjenega razgovoru in pogovoru o otrokovih težavah ter iskanju rešitev. Člani timov so za spremembo potrebovali več časa in so spremenili ravnanje po prvih evalvacijah dosežkov in pri načrtovanju novih ciljev. Sprememba ni nastala, bil pa je zaznan premik k poslušanju, pogovarjanju in soustvarjanju.

**6. Odpovedati se dvomu** o resnici otroka je v šoli težka naloga, ker je šolski sistem naravnan, da se otroku malo verjame, sploh malo, če je otrok s posebnimi potrebami. Člani inkluzivnega in šolskega tima so bili posestniki znanja in so si medsebojno in v odnosu z otrokom in njegovimi starši zagotavljali avtoriteto in varnost za delo. Pričakovati je bilo, da bi bila med timi tekmovalnost zaradi avtoritete, vendar se to ni zgodilo. Nastala je situacija, kjer so člani inkluzivnega tima nastopali kot eksperti z znanjem, ki so ustvarjali odprt prostor za spopadanje z dvomi članov šolskih timov, ki so nastopali kot eksperti iz izkušenj. Oba tima skupaj sta nastopala kot eksperta z znanjem in ustvarjalai odprt prostor za spopadanje z dvomi pri otroku in njegovih starših.

## Študija primera 1, 2, 3, 4

V vseh primerih, ki jih predstavljam, se je krepila tudi socialna moč strokovnih delavcev ter otrok in njihovih staršev.

Matej in njegova družina so pridobili še širšo socialno mežo, ki so jo sestavljali sodelavci iz timske obravnave Mateja. Člani socialne mreže so razumeli težave otroka in krepili moč staršev in drugih sodelujočih, vsem udeležencem v projektu pomoči je socialna vključenost omogočala dodajanje novih informacij in znanj.

Blaž je potreboval, da ga sprejmejo takšnega, kakršen je, in ga razumejo, da je dosegel maksimum v svojem osebnem napredku. Blaževa mama je pridobil podporo inkluzivnega tima v težkih življenjskih situacijah, ker so ji nudili moč in oporo pri odločanju v reševanju družinskih težav.

Tanja je kljub nepripravljenosti ali nezmožnosti sodelovati dobivala podporo in pomoč na več področjih mladostniškega življenja.

V vseh primerih so člani timov premišljevali, kako se bo otrok vključil v dejavnosti, pouk, pomoč ipd. Sami o sebi so premišljevali, kako se bodo vključili v neznan učiteljski kolektiv, šolsko ustanovo in šolsko okolje. V vseh primerih so bili člani inkluzivnega tima naravnani na občutljivost za ravnanje, okrevanje in celostnost, ker so ves čas varovali prostor in skrbeli za to, da ne bo imel podporo samo šolski tim ampak tudi otroci in njihovi starši. Vsi so potrebovali nove izkušnje o uspehu in pripadnosti. Zdravljenje je pomenilo zagotavljanje časa za določene spremembe. Nekaterim je šlo na začetku gladko, potem se je malo ustavilo, ker so se vsi udeleženi v procesu morali spopadati s težavami in novimi dejstvi, ki jih je odkrilo ali prineslo sodelovanje. Več udeleženi je v tem času podvomilo, zato je bila naloga članov inkluzivnega tima, da se odpovejo dvomu o svojih sodelavcih, članih šolskega tima, otrocih in njihovih starših.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so označili kot **učinkovite in najbolj pogosto uporabljene strategije pri ravnanju s perspektive moči.**

1. Na ravni med projektno skupino in inkluzivnimi timi:

- člani projektne skupine so skupaj z zunanjimi predavatelji člane inkluzivnih timov spodbujali tako, da so pri posameznih članih pomagali odkrivati njihova močna področja in jih spodbujali, da bi jih čim bolj izkoristili pri delu in to ne le pri posameznikih, ampak tudi pri celotnih inkluzivnih timih;
- člani projektne skupine so zadalževali posamezne inkluzivne time in člane posameznih timov za pripravo in izvedbo delavnic, predstavitev dobre prakse, za posredovanje izkušenj ipd;

- člani projektne skupine so pohvalili izvedeno delo in so poudarili točke, kjer je potrebno še delati in delo razvijati;
- člani projektne skupine so podpirali posameznike in s tem celotne time, vedno so se odzivali na vprašanja in povezovali time skupaj;
- člani projektne skupine so skrbeli za pretok informacij in puščali inkluzivnim timom pravico in dolžnost za lastne odločitve pri izbiri metod za delo, timom so dodajali moč preko izobraževanj in osebnega pristopa;
- na srečanjih so člani inkluzivnega tima imeli zagotovljen prostor, v katerem so se čutili spoštovani in cenjeni člani skupine;
- člani projektne skupine so skrbeli za razširjanje socialne mreže članov inkluzivnih timov.

## 2. Na ravni med člani inkluzivnega tima s člani šolskega tima otrokom in njegovimi starši:

- podpora članom šolskih timov, in sicer so člani inkluzivnega tima popirali in mobilizirali moč članov šolskih timov, pomagali so jim prepoznati močna področja otroka, njegovih staršev, posameznih članov in s tem tudi celotnega tima;
- razširitev časovnega okvirja šolskemu timu pri spopadanju s težavami in prepoznavanje pozitivnih strani tovrstnega sodelovanja;
- člani inkluzivnega tima so šolskemu timu podarili dialog – pogovor kot vir moči, pogovor, da bi bili vsi udeleženi v projektu pomoči vključeni in v katerem so se odpovedali dvomu o sporočilih otroka, staršev, sodelavcev in drugih udeleženi;
- pogovor in razgovor je bil vir moči za odkrivanje odnosa med člani inkluzivnega in šolskega tima ter je omogočal tudi sodelovanje in soustvarjanje.

## Člani inkluzivnega in šolskega tima so opredelili tudi **pomanjkljivosti pri ravnanju s perpektive moči:**

- visoka obremenjenost (strokovna in časovna) članov inkluzivnih timov glede na pričakovanja članov šolskih timov pri dodajanju moči; člani šolskih timov so včasih pričakovali rešitev, čakali so na odločitve inkluzivnega tima;
- tradicionalen pogled članov šolskih in inkluzivnih timov na posestništvo resnice pri delu s starši in strokovnimi delavci;
- visoka pričakovanja do staršev otrok s posebnimi potrebami glede na domače delo, njegovo obsežnost, razumevanje, zahtevnost ipd.;
- v več timih pomanjkanje časa za delo;
- pomanjkanje motivacije pri članih inkluzivnega tima glede na sistemsko ureditev delovanja inkluzivnih timov v pedagoški praksi.

## 8.6.2 Zaključne ugotovitve o ravnanju s perspektive moči

Zaključne ugotovitve o ravnanju s perspektive moči so:

- pomebno je, da šolski strokovni delavec išče močna področja otrok in svojih sodelavcev, mobilizira njihovo moč in njihove vire;
- vse, kar dela šolski strokovni delavec, mora biti utemeljeno s tem, da otroku pomaga odkriti, raziskati in izkoristiti otrokovo moč in moč svojih sodelavcev in s tem pomaga k doseganju in uresničevanju zastavljenih ciljev;
- šolski strokovni delavec se mora osebno odločiti za ravnanje s perspektive moči;
- šolski strokovni delavec je dolžan mobilizirati otrokove talente, znanja, sposobnosti in vire tako, da si le-ti bolj prizadevajo za doseganje ciljev, ki so skladni z njihovim konceptom kakovosti, da vsak doseže svoj osebni napredek in zastavljeni cilj;
- šolski strokovni delavec išče znanje, torej raziskuje, kaj otrok, njegovi starši ali sodelavci že znajo, razumejo;
- šolski strokovni delavec skupaj z otroki, njegovimi starši in s sodelavci ubesedi novi pomen virov moči za doseganje zastavljenih ciljev in za izvajanje dela;
- šolski strokovni delavec v sodelovanju z otrokom in njegovimi starši, tudi s svojimi sodelavci, vedno išče nekaj, kar lahko pri njih pohvalijo, ker so to viri moči, ki jih je potrebno izkoristiti za pomoč otroku;
- šolski strokovni delavec v šoli ustvari prostor za učenčev glas, ne glede na socialni položaj in socialno mrežo njegove družine, etnično pripadnost ipd.;
- šolski strokovni delavec pripravi prostor za sodelovanje z otrokom in njegovimi starši, in sicer v projektu pomoči;
- šolski svetovalni delavec spoznava otrokovo socialno mrežo, pomaga mu jo vzpostaviti in jo ohranjati;
- otroci morajo imeti možnost za premagovanje težav (popravljanje ocen, napredovanje, časovno razporeditev pouka, prilagoditve in pripomočke pri pouku);
- prepoznavanje in odkrivanje lastne moči poteka v dialogu, sodelovanju in v skupini, na podlagi razumevanja, sporazumevanja in v pogovoru, ki omogoča udeležnost sodelujočih;
- šolski strokovni delavec se odpove dvomu o sporočilu in besedah otroka.

Timsko delo omogoča boljše odločanje, krepi iniciativnost, kreativnost, primerjanje metod in pristopov, krepi posameznikovo mnenje o njegovi odgovornosti, omogoča večje sodelovanje v kolektivu, soočenje, primerjanje in analizo izkušenj, evalvacijo prakse in nadaljevanje

načrtovanja. V multidisciplinarnem pristopu se zagotavljajo možnosti za učenje in napredovanje vsakega posameznika znotraj tima (Resman, 2002).

Ravnanje s perspektive moči v šoli je tudi iskanje znanja (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

## **8.7 RAVNANJE S SEDANJOSTJO**

Sedanjest v sodelovanju inkluzivnih in šolskih timov je pomenila čas, v katerem so imeli možnost sodelovati. Vračanje v preteklost ali beg v prihodnost so nevarne strategije za soustvarjanje dobrih izidov. Preteklosti se ne sme zanikati, ker je potrebna za razumevanje dogajanja pri vsakem človeku, ker je vir dobrih in slabih izkušenj. Nikoli je ne uspe spremeniti, lahko se spremeni ravnanje z njo.

**Ravnanje s sedanjestjo** je element delovnega odnosa, ki usmeri strokovnjaka v sedanjest.

Sedanjest v sodelovanju projektne skupine in inkluzivnih timov ter inkluzivnega in šolskega tima predstavlja čas, ko so bili člani inkluzivnega tima, strokovnjaki, v delovnem odnosu s člani šolskega tima, uporabniki, ter ko so bili člani obeh timov kot strokovnjaki z otrokom in njegovimi starši, ki so bili v vlogi uporabnikov. To je čas, ki so ga člani timov uporabili za sodelovanje. Izkazalo se je, da je v šoli potrebno varovati pozornost na sedanjest, da je potrebno zagotoviti čas, ko sporazumevanje s poslušanjem, odgovarjanjem, pojasnjevanjem in razumevanjem teče. To je čas, ko so člani timov v delovnem odnosu imeli možnost spoznati tudi moč timskega dela, ter čas, ko je potekalo delo z otrokom, v katerem so vsi udeleženi v procesu pomoči, predvsem pa otrok, dobivali izkušnjo in kompetentnost.

**Moč timskega dela** je tudi v tem, da krepi člane timov, da dobivajo izkušnje in nova znanja.



**Tabela 30: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela	vedno	31,3 %	53,7 %	44,3 %
	pogosto	52,1 %	38,8 %	44,3 %
	včasih ali nikoli	16,6 %	7,5 %	11,4 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela, je 44,3 % vprašanih odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno spoznali moč timskega dela. Enak je odgovor 44,3 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima pogosto spoznali moč timskega dela. 9,6 % vprašanih je navedlo, da so člani inkluzivnega in šolskega tima včasih spoznali moč timskega dela. 1,7 % vprašanih je odgovorilo, da kot člani inkluzivnega ali šolskega tima nikoli niso spoznali moči timskega dela.

**Tabela 31: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednosa	df	P
Pearsonov koeficient	7,832(a)	3	,050
Prilagojen $\chi^2$	8,639	3	,034
N	115		

Obstaja statistično pomembna razlika med člani inkluzivnih in šolskih timov pri spoznavanju moči timskega dela ( $\chi^2 = 7,83$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,50$ ). 53,7 % članov šolskega tima je odgovorilo, da so vedno spoznali moč timskega dela v primerjavi s člani inkluzivnega tima, katerih člani je 31,3 % odgovorilo, da so vedno spoznali moč timskega dela. Za odgovor pogosto se je odločilo 52,1 % članov inkluzivnega tima in 38,8 % članov šolskega tima. Odgovor včasih ali nikoli je izbralo 16,6 % članov inkluzivnega tima in 7,5 % članov šolskega tima.

*Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko potrdim, da so v obeh timih vedno ali pogosto spoznali moč timskega dela, vendar so njegovo moč pogosteje spoznali člani šolskega tima in sicer 16,6 % članov inkluzivnih timo je to moč spoznalo le včasih ali nikoli.*

### **8.7.1 Opis ravnanja s sedanostjo**

#### Študija primera 1

Zaradi systemske ureditve so člani inkluzivnega tima bolj razvili ravnanje s sedanostjo, torej čas v sodelovanju s šolskim timom kot z otrokom in njegovimi starši. Šolski timi so se izkazali pri sistematičnem delu z otrokom in njegovimi starši zelo dobro. Čas, ki so ga imeli na voljo, so izkoristili predvsem v timih, v katere so bili vključeni otroci in njihovi starši. Ti so opisali čas, ki so ga preživeli v pogovoru z njimi kot zelo spodbuden in kreativen za nadaljnje delo. Ugotavljali so, da je delo potekalo drugače, če so bili otrok in njegovi starši vključeni v projekt pomoči. Tudi otroci, predvsem na srednji šoli, so ugotovili, da je delo drugačno, da bolj razumejo, kaj se od njih pričakuje in kakšna je njihova vloga. Pri ravnanju s sedanostjo je bilo možno prepoznati tudi moč timskega dela in soustvarjanja. Člani šolskega tima so moč timskega dela videli v multidisciplinarnosti pomoči in podpore, v pogovorih o težavah in možnih rešitvah, pri razdelitvi vlog glede na močna področja posameznikov v timu, pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji ter ponovnem načrtovanju dela.

Vsi člani inkluzivnih timov so v svojih odgovorih opozarjali na potrebo po tovrstnem timskem delu pri vključevanju otrok, počutili so se kompetentni za nudenje pomoči šolskim timom ter so bili pripravljeni aktivno razvijati pomoč. Pričakujejo spremembe na več področjih: zakonskih, systemskih, profesionalnih, ne nazadnje tudi na osebnih. Kot ključno spremembo so izpostavili potrebo po opredelitvi vloge in naloge, profesionalizaciji članov timov, določitvi delovnega mesta ter vrednotenja v sistemu vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami.

#### Študija primera 2

Matejeva družina ima veliko socialno mrežo in je vključena še v Društvo Sonček. V sodelovanju z inkluzivnim in šolskim timom so vsi spoznali moč timskega dela, dobro so izkoristili čas, ki so ga preživeli skupaj, znali so ravnati s sedanostjo, sproti so reševali nastale težave in tako ustvarjali prostor za učenje in napredovanje. V času, ki so ga skupaj preživeli, so naredili veliko koristnega, skupaj so se učili, delali, napredovali in spreminjali. Kljub težavam so imeli vsi udeleženi v procesu pomoči Mateju ter Matej sam optimističen pogled v prihodnost.

### Študija primera 3

Za mamo je bila sedanost zelo obremenjujoča. Rada je bežala v preteklost, ni hotela videti prihodnosti. Blaž je bil v času, ki ga je preživel z učiteljico in drugimi otroki zadovoljen, ker se je čutil uspešen (lahko je telovadil, imel je potrebščine, učiteljica mu je posvečala pozornost, otroci so se ga manj izogibali zaradi težav z nosom, ki jih je delno obvladoval). Kljub osebostnemu napredku je potreboval še več časa, da bi razumel, poslušal in odgovarjal.

### Študija primera 4

Tanja je potrebovala več sprememb, več časa za razumevanje in za začetek sodelovanja. Vedno je brez okvira potovala v preteklost in se vračala k rutinskemu izvajanju nalog ali je bežala v prihodnost. Vse, kar so člani tima delali na srednji šoli, ji je pomagalo v sedanosti, vendar je Tanja za razumevanje le-tega potrebovala več časa. Potrebovala je, da z njo raziskujejo in ji zagotavljajo prostor za razumevanje. V šolskem prostoru je v njenem primeru (in podobno v primeru Blaža) težko, ker obstajajo omejitve – standarde znanja, ocenjevalna obdobja, šolsko leto, ki omejuje čas, ki ga imamo na voljo za sodelovanje.

Člani inkluzivnih timov so morali biti zelo iznajdljivi in spretni, pozorni in empatični, samozavestni in strokovno ter osebno odgovorni. V pogovoru s člani šolskega tima ter otroki in njihovimi starši je to bilo razen strokovnega znanja potrebno, ker nikoli niso mogli ostati brez besed, morali so vedno znova ubesediti cilje in prevesti besede v akcijo. Situacija, v kateri so člani inkluzivnih timov bili, je zahtevala, da so znali ravnati s svojim znanjem. Poudarek je bil na tem, da so se člani inkluzivnega tima v procesu pogovora pridružili članom šolskega tima in otrokom ter njihovim staršem in so ustvarili sodelovanje.

**Znanje za ravnanje** je znanje, ki ga je možno prevesti v akcijo. Člani inkluzivnega tima so imeli znanje za ravnanje, to pomeni, da so znali vzpostaviti in vzdrževati delovni odnos in razgovor ter so znali s člani šolskega tima, posredno ali neposredno z otroki in njihovimi starši, torej z uporabniki, deliti strokovno znanje in ga v pogovoru spreminjati v razumevajoč jezik hkrati pa v jeziku stroke predlagati in ustvarjati raziskovanje novih rešitev.

Člani inkluzivnih in šolskih timov so ocenili, da se je razvilo timsko delo in da so skupaj ne glede na pripadnost oblikovali en tim, ki je imel skupni cilj, in to je bil drugačen pristop k otroku, njegovim staršem, sodelavcem in vključevanju otrok s posebnimi potrebami.

**Tabela 32: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupaj člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja	vedno ali pogosto	81,3 %	88,0 %	85,3 %
	včasih ali nikoli	18,7 %	12,0 %	14,7 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega in šolskega tima v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja, je 85,3% vprašanih odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu vedno ali pogosto pridobili nova znanja in spoznanja. Sledil je odgovor 14,7 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu včasih ali nikoli pridobili nova znanja in spoznanja.

**Tabela 33: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednosa	df	P
Pearsonov koeficient	2,688(a)	3	,442
Prilagojen $\chi^2$	3,037	3	,386
N	115		

Med člani inkluzivnega in šolskega tima ni statistično pomembnih razlik med spoznanjem, da so v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu člani pridobili nova znanja in spoznanja ( $\chi^2 = 2,69$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,44$ ). Člani obeh timov so najpogosteje izbrali odgovor vedno in pogosto in sicer 81,3 % članov inkluzivnih timov in 88,0 % članov šolskih timov. O pridobivanju novih znanj in spoznanj včasih ali nikoli so se bolj opredelili člani inkluzivnih

timov, kar 18,7 % jih je izjavilo, da so včasih ali nikoli pridobili nova znanja in spoznanja v primerjavi s člani šolskih timov, med katerimi je enak odgovor izbralo 12,0 % članov.

***Na podlagi navedenega lahko sklepamo, da so člani timov spoznali, da so ob timskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja.***

### Študija primera 1

Učinkovitost podpore oziroma razvoj znanja za ravnanje so člani obeh timov povečali z uporabo dobrih izkušenj v praksi, z razširjanjem dejavnosti za več otrok, njihove starše in šolske time. Člani obeh timov so menili, da je na posameznih šolah v pomoč otrokom vključenih preveč strokovnjakov in je s tem pomoč preveč razpršena. Inkluzivni timi bi lahko preprečili to razpršenost ter bi sistem pomoči usklajevali in ga povezovali.

Naloga članov inkluzivnih timov je bila razširjanje in razvijanje timskega dela v šolah, večje vključevanje otrok ter njihovih staršev, učenje znanja za ravnanje. Delo inkluzivnega tima naj bi se odvijalo na čim več v šolah, z osebjem, ki bi nudilo pomoč otroku. Trenutno, ko ni bil vzpostavljen sistem, se je delovni čas članov inkluzivnega tima prekrival s časom pouka otrok. Razen tega člani inkluzivnih timov nimajo dovolj kompetenc na ravni systemske ureditve za delovanje na posameznih šolah, za sodelovanje z učitelji, otroki in njihovimi starši. Učinkovitost dela bi se po mnenju vseh članov timov izboljšala z uresničevanjem sprememb na področju vzpostavljanja sistema dela inkluzivnih timov, z večjim razumevanjem posebnih potreb, ki se vedno pogosteje pojavljajo pri otrocih.

Člani obeh timov so poudarili potrebo po učinkovitosti dela tudi za sodobno pedagoško prakso. Šole, ki vestno opravljajo delo na področju oseb s posebnimi potrebami, odkrivajo nove strategije, vendar brez sodelovanja z učitelji na drugih šolah, ne povezujejo se z učitelji z namenom razvijati novo prakso. Svoj delež vidijo v tem, da bi šole z njihovim delovanjem postale bolj povezane, informirane, da bi se poenotila dokumentacija za načrtovanje, spremljanje in evalvacijo dela, kar bi prispevalo k napredku na področju dela z otroki s posebnimi potrebami.

### Študija primera 1, 2, 3, 4

povezuje to, da so jih podpirali multidisciplinarni timi, ki so bili usmerjeni v sedanjst in so znali ravnati s svojim znanjem. Člani inkluzivnih timov so se izobraževali, si izmnejavali izkušnje in svoje znanje uporabljali v vsakodnevni praksi.

Člani inkluzivnih timov so imeli znanje za ravnanje, ki je članom šolskih timov, otroku in staršem omogočilo, da so bolje razumeli proces pomoči in so lažje oblikovali cilje v

edinstvenem projektu pomoči, s katerim so dopolnili koncept delovnega odnosa in osebnega stika.

Zelo učinkovito je bil zastavljen cilj dela inkluzivnih timov, ki so razvijali delo v smeri partnerstva s šolskimi timi, kar je preprečevalo vzpostavljanje nadrejenega odnosa med timi. Pomembno je, da je tak odnos spodbujal oblikovanje delovnega, partnerskega in osebnega odnosa med timi in med posameznimi člani v timih.

V sodobnem, hitro se spreminjajočem času, v ospredje prihaja potreba po vseživljenjskem učenju, zato je za učinkovitost dela članov inkluzivnih timov potrebno ponuditi dodatna izobraževanja, povezovanje med posameznimi timi, izmenjavo izkušenj dobrih praks ter ohraniti skupna srečanja, uporabljati metode supervizij ipd.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so označili kot **učinkovite in najbolj pogosto uporabljene strategije pri ravnanju s sedanjostjo**.

1. Na ravni med projektno skupino in inkluzivnimi timi:

- najbolj dragocen delovni čas je bil čas, ki ga je projektna skupina preživela skupaj s člani inkluzivnih timov;
- inkluzivni timi so na skupnih srečanjih, ki jih je organizirala projekta skupina, pridobivali izkušnjo o spoštovanju in kompetentnosti;
- člani projektne skupine so zagotavljali čas za delo, organizirali so srečanja članov inkluzivnih timov, predlagali so obravnavane teme, poslušali člane timov, se z njimi pogovarjali, ustvarili so proces, v katerem so iskali rešitve in jih skupaj z inkluzivnimi timi ustvarjali;
- odzivanje članov projektne skupine na delo članov inkluzivnih timov je bilo spodbujevalno za dejanje soustvarjanja;
- poslušanje članov projektne skupine je izražalo zanimanje, skrb, empatijo, na kar so se člani inkluzivnih timov lahko zanesli in odzvali.

2. Na ravni med člani inkluzivnega tima s člani šolskega tima in starši:

- najbolj ustvarjalen in dragocen čas je bil čas, ki so ga člani inkluzivnih in šolskih timov preživeli skupaj ter ko se jim je pridružil otrok in njegovi starši;
- člani inkluzivnih timov niso zanikali preteklosti in negativnih izkušenj članov šolskega in inkluzivnega tima ter otroka in njegovih staršev; potrebovali so jo le za to, da so razumeli sodelujoče;
- člani inkluzivnega in šolskega tima niso hoteli spremeniti preteklosti šolske time, otroka in njegove starše so spodbujali k spreminjanju ravnanja s preteklostjo;

- vračanje v preteklost je prisotna le toliko, kolikor je res nujno, držati se je potrebno smeri pogovora, v katerem se opredeli, kaj je potrebno narediti;
- pri begu iz sedanjosti in pri nenehnem vračanju v preteklost ali prehitevanje v prihodnost (opredeljevanje tega, kaj bo in sicer brez utemeljitev) je najbolje prekiniti delo in se dogovoriti za drug termin;
- ravnanje s sedanjostjo pomeni, da so si šolski strokovni delavci vzeli čas za sodelovanje.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so opredelili tudi **pomanjkljivosti pri ravnanju s sedanjostjo**, in sicer:

- člani šolskih timov so se pogosto vračali v raziskovanje in razčiščevanje tega, kaj se je zgodilo in kdo ima prav;
- pogled v prihodnost je v šolskem prostoru tudi časovno omejen in je vezan na sistemsko ureditev šolskega leta, doseganje minimalnih standardov znanja za napredovanje v višji letnik ipd.;
- otroci in njihovi starši so se premalo vključevali v sodelovanje, zato ni bilo mogoče preživeti toliko časa z uporabniki;
- inkluzivni timi niso imeli možnosti neposrednega sodelovanja z otrokom in njegovimi starši zaradi že omenjene sistemske ureditve, zato je bilo ravnanje s sedanjostjo bolj razvito na ravni sodelovanja s člani šolskega tima;
- pomanjkanje časa za sodelovanje.

## 8.7.2 Zaključne ugotovitve o ravnanju s sedanjostjo

Zaključne ugotovitve o ravnanju s sedanjostjo so:

- šolski strokovni delavec zagotovi čas, ko ga preživi z otrokom in njegovimi starši;
- šolski strokovni delavec otroku in njegovim staršem zagotovi pogoje za delo, v katerih bi pridobili izkušnje o spoštovanju in kompetencah;
- vračanje v preteklost je prisotna le toliko, kolikor je res nujno, držati se je potrebno smeri pogovora, v katerem se opredeli, kaj je potrebno narediti, v nasprotnem primeru, je potrebno pogovor prekiniti in se dogovoriti za drug termin;
- šolski strokovni delavec ima znanje za ravnanje s strokovnim znanjem, ki ga uporabljajo kot prispevek k dobrim izidom (z otroki in njihovimi starši ali z drugimi sodelavci je potrebno deliti večšine iz poznavanja obstoječe mreže institucij, možnosti za pomoč, organiziranosti služb, socialne pomoči, o pogojih zaposlovanja ipd.)

- za sodelovanje je potreben čas.

V šoli je timsko delo pogojeno z organizacijskimi, kadrovske in prostorske posebnostmi, ki pogosto delujejo kot ovire.

Čas za timsko delo je ključni dejavnik, ki prispeva k inovacijam. Čas za timsko delo se oblikuje pri sprejemanju dogovorov, oblikovanju pravil za organizacijo, načrtovanju srečanj ter reševanju aktualnih nalog (Polak, 2007).

Ravnanje s sedanostjo v šoli pomeni čas, ki ga učitelj preživi z otrokom v delovnem odnosu (Čaćinovič Vogrinčič, 2008).

V delovnem odnosu so člani inkluzivnega tima in šolskega tima zapisali podrobnosti procesa, posamezne korake, dogovarjali so se za posamezne naloge, definirali so zaželjene izide. Tako so se oblikovali za otroke s posebnimi potrebami izvorni delovni projekti pomoči. Projekti so potekali v času in so bili usmerjeni k učenju novega in odpravljanju ali omilitvi težav, ki so se pri vsakem otroku kazali drugače. Zato je bil vsak projekt izviren, ker se je oblikoval za vsakega otroka posebej.

Člani šolskega tima, otroci in njihovi starši so prevzemali odgovornosti in konkretne naloge v njem. Zaznati je bilo mogoče uporabo novih besed, ki so dodajale moč, niso bile negativne ali omejujoče. Člani inkluzivnih timov so pomagali članom šolskih timov, ki so skupaj z otroki in njihovimi starši izdelovali projekte pomoči, da bi bila težava ali definicija otrokovega problema izhodišče za projekt, ne pa omejitev.

### **8.7.3 Vzpostavljanje šestih korakov v projektu pomoči**

Čaćinovič Vogrinčič (2008) je predstavila šest korakov (pridruževanje, odkrivanje oziroma raziskovanje, spreminanje, proslavljanje, ločitev, reflektiranje) vzpostavljanja delovnega projekta pomoči, ki omogočajo paradigmatški premik in soustvarjanje v šoli.



**Tabela 34: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v projektu pomoči učencu/dijaku načrtovali možne rešitve \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v projektu pomoči učencu/dijaku načrtovali možne rešitve	vedno	66,7 %	65,7 %	66,1 %
	pogosto	29,2 %	29,9 %	29,6 %
	včasih ali nikoli	4,2 %	4,5 %	4,3 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega tima in šolskega tima v projektu pomoči otroku načrtovali možne rešitve, je 66,1 % vprašanih odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v projektu pomoči otroku vedno načrtovali možne rešitve. Sledil je odgovor 29,6 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v projektu pomoči otroku pogosto načrtovali možne rešitve. 3,5 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v projektu pomoči otroku včasih načrtovali možne rešitve. 0,9 % vprašanih je navedla, da kot člani inkluzivnega ali šolskega tima v projektu pomoči otroku niso nikoli načrtovali možne rešitve.

**Tabela 35: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	,837(a)	3	,841
Prilagojen $\chi^2$	1,200	3	,753
N	115		

Načrtovanje možnih rešitev ni odvisno od članstva v timu, ker ni statistično značilne razlike med člani timov ( $\chi^2 = 0,84$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,84$ ). 66,7 % članov šolskih timov in 65,7 % članov timov je odgovorilo, da so vedno skupaj načrtovali možne rešitve. 29,2 % članov inkluzivnih timov in 29,9 % članov šolskih timov je odgovorilo, da so pogosto načrtovali možne rešitve. 4,2 % članov inkluzivnih timov in 4,5 % članov šolskih timov je izbralo odgovor včasih ali nikoli.

***Glede na rezultate lahko potrdimo, da je značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika – skupno načrtovanje možnih rešitev – v sodelovanju članov timov prisotna.***

Za vsakega otroka so izdelali projekt pomoči. V prid inkluzivnim timom govori dejstvo, da so se člani usposabljali za timsko delo, si izmenjavali izkušnje in v izobraževanjih spoznavali tudi določene motnje in ovire, ki se pri otrocih pojavljajo. Pri izdelavi individualiziranega načrta so pri oblikovanju ciljev člani timov vedno poudarili, da so izhajali iz močnih področij otroka, so pri razdelitvi vlog v projektu pomoči upoštevali tudi močna področja članov obeh timov. Načrtovanje projekta pomoči ima v šolskem prostoru več omejitev kot ga ima projekt pomoči v socialnem delu. Prva omejitev je čas, ki je točno določen – šolsko leto razdeljeno na več ocenjevalnih obdobj. Tukaj je potrebno uveljaviti več prilagoditev za otroke, saj jih taka sistemska ureditev šolskega leta omejuje pri doseganju zastavljenih ciljev. Druga omejitev so predpisani standardi znanja, ki so zavezujoči in jih mora otrok doseči. Kljub osebnostnemu napredku in razvoju jih je potrebno upoštevati, saj je njihovo doseganje pogoj za prehod v naslednji razred/letnik. K razvoju dobre prakse je prispelo tudi to, da so inkluzivni timi v projektu pomoči pomagali izdelati dokumentacijo o otroku, ki je lahko uporabna tudi v prihodnosti na osnovnih ali srednjih šolah. Inkluzivni timi so uporabili hospitacije pri pouku kot strategijo za opazovanje dela otroka in učitelja pri delu.

Slednje so izvedli le v nekaterih timih. Ker delo timov ni vpeljeno v šolski sistem, je bilo dovoljenje za vstop v šolo in razred odvisno od razumevanja vodstva šole. Timi, ki so delovali na srednjih šolah, so nudili pomoč šolskemu timu pri spoznavanju področja otrok s posebnimi potrebami, pri razširjanju znanja o posebnih potrebah otrok ter so pogosto razlagali, kaj je projekt pomoči in kako ga je potrebno izdelati ter upoštevati pri delu v srednji šoli. Na področju srednjih šol, na katerih so delovali timi, je bil zaznan premik v načinu razmišljanja o otrocih s posebnimi potrebami, pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji zastavljenih nalog in pri konkretnem delu s temi otroki.

Pri načrtovanju možnih rešitev so imeli inkluzivni timi pogosto le svetovalno nalogo, ker je tako bilo pogosto tudi pričakovanje šolskih timov. Od izrečenih pričakovanj šolskega tima, otroka in njegovih staršev je bil le korak k skupnemu načrtovanju, izvajanju in vrednotenju zastavljenih nalog v projektu pomoči.

**Tabela 36: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupja
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči	vedno	45,8 %	46,3 %	46,1 %
	pogosto	31,3 %	38,8 %	35,7 %
	včasih ali nikoli	22,9 %	14,9 %	18,2 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so **člani inkluzivnega in šolskega tima skupaj izvajali naloge v projektu pomoči**, je 46,1 % vprašanih odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči. Sledil je odgovor 35,7 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima pogosto skupaj

izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči.

17,4 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima včasih skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči. 0,9 % vprašanih je navedlo, da kot člani inkluzivnega ali šolskega tima niso nikoli skupaj izvajali zastavljenih nalog v projektu pomoči.

**Tabela 37: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	2,406(a)	3	,493
Prilagojen $\chi^2$	2,756	3	,431
N	115		

Med člani inkluzivnega in šolskega tima ni statistično pomembnih razlik pri skupnem izvajanju zastavljenih nalog v projektu pomoči ( $\chi^2 = 2,41$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,49$ ). 45,8 % članov inkluzivnih in 46,3 % članov šolskih timov se je izreklo, da so vedno skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči. Sledi 38,8 % odgovorov članov šolskih timov in 31,3 % odgovorov članov inkluzivnih timov, ki so se izrekli, da so pogosto skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči. Ker je odgovor včasih ali nikoli označilo 22,9 % članov inkluzivnega tima in 14,9 % članov šolskega tima, lahko potrdimo, da je v večini odgovorov potrjeno, da je značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, skupno izvajanje nalog v projektu pomoči, prisotna v sodelovanju članov inkluzivnega in šolskega tima.

Spomnili smo že, da je inkluzivni tim imel pretežno svetovalno vlogo in je nudil šolskemu timu podporo pri delu z otrokom s posebnimi potrebami. Svetovanje inkluzivnega tima šolskemu timu je bilo naravnano na iskanje rešitev in esmerjanje k dobrim izidom.

*Proslavljanje* predstavlja prepoznavanje in spoštovanje moči otroka, članov inkluzivnega tima in članov šolskega tima, njihovih potencialov, uspeha in napredovanj. Mnogi avtorji poudarjajo pomen proslavljanja tudi najmanjšega napredka. Na žalost proslavljanje ni tipična dejavnost, ki bi bila prisotna v šolskem sistemu, učitelji včasih težko opazijo najmanjši napredek, ker so preveč obremenjeni z ocenami, standardi znanja in pogosto otroke enake starosti med sabo primerjajo.

**Tabela 38: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste bili pozorni tudi na najmanjši napredek učenca/dijaka ter ste ga pozitivno ovrednotili \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste bili pozorni tudi na najmanjši napredek učenca/dijaka ter ste ga pozitivno ovrednotili	vedno	52,1 %	61,2 %	57,4 %
	pogosto ali včasih	47,9 %	38,8 %	42,6 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega in šolskega tima bili pozorni tudi na najmanjši napredek otroka ter so ga pozitivno ovrednotili, je odgovorilo 57,4 %, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima bili vedno pozorni tudi na najmanjši napredek otroka ter so ga pozitivno ovrednotili. Sledil je odgovor 34,8 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima bili pogosto pozorni tudi na najmanjši napredek otroka ter so ga pozitivno ovrednotili. 7,8 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima bili včasih pozorni tudi na najmanjši napredek učenca/dijaka ter so ga pozitivno ovrednotili.

**Tabela 39: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednosa	df	P
Pearsonov koeficient	2,714(a)	2	,257
Prilagojen $\chi^2$	2,687	2	,261
N	115		

Med člani inkluzivnega in šolskega tima ni statistično pomembnih razlik v pozornosti na najmanjši otrokov napredek ter na njegovo pozitivno ovrednotenje ( $\chi^2 = 2,71$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,26$ ). Na napredek otroka ter na njegovo pozitivno vrednotenje je bilo vedno pozornih 52,1 % članov inkluzivnih timov in 61,2 % članov šolskih timov. Pogosto ali včasih je bilo na

napredek otroka in na njegovo pozitivno vrednotenje pozornih 47,9 % članov inkluzivnih timov in 38,8 % članov šolskih timov.

*Na podlagi navedenega lahko sklepamo, da so člani timov bili pozorni na napredek otroka ter so ga pozitivno ovrednotili.*

**Tabela 40: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupaj člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno	vedno	56,3 %	56,7 %	56,5 %
	pogosto	25,0 %	32,8 %	29,6 %
	včasih ali nikoli	18,7 %	10,4 %	13,9 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani člani inkluzivnega in šolskega tima skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo potrebno, je 56,5 % vprašanih odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno. Sledil je odgovor 29,6 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima pogosto skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno. 13,0 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima včasih skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno. 0,9 % vprašanih je navedlo, da kot člani inkluzivnega in šolskega tima niso nikoli skupaj evalvirali dela ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno.

**Tabela 41: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednosot	df	P
Pearsonov koeficient	2,807(a)	3	,422
Prilagojen $\chi^2$	3,155	3	,368
N	115		

Med člani obeh timov ni statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 2,81$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,42$ ) pri skupni evalvaciji in ponovnem načrtovanju novih rešitev, če je bilo to potrebno. 56,3 % članov inkluzivnih timov je odgovorili, da so vedno skupaj s člani šolskih timov evalvirali ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno. Za enak odgovor se je opredelilo 56,7 % članov šolskih timov. Za odgovor pogosto se je odločilo 25,0 % članov inkluzivnih timov in 32,8 % članov šolskih timov, podobno je bilo pri odgovorih včasih ali nikoli, za katere se je odločilo 18,7 % članov inkluzivnih timov in 10,4 % članov šolskih timov.

***V soustvarjanju, v projektu pomoči so člani inkluzivnih in šolskih timov skupaj evalvirali in ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo to potrebno.***

### Študija primera 1

Na ravni sodelovanja projektne skupine in inkluzivnih timov so se na rednih srečanjih timi vedno ukvarjali z evalvacijo dela preteklega obdobja, ter so zastavljali cilje vnaprej. Pri evalvacijah je člane inkluzivnih timov podpirala projekta skupina, ki je pripravila vprašanja in postavila temo srečanja tako, da je bilo mogoče zamenjati informacije ter pogledati vnaprej. Vsako srečanje inkluzivnih timov in projektne skupine se je zaključilo z vizijo in ciljem za naslednje obdobje, ki je bilo čez en mesec.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so vedno na svojih delovnih srečanjih iskali področja, na katerih je otrok dosegel tudi najmanjši napredek in na podlagi tega so načrtovali dejavnosti vnaprej. Člane šolskega tima so vedno spodbujali, da bi poiskali področje, na katerem si otrok zasluži pohvalo. Potrebno je bilo, da so člane šolskih timov vedno znova spodbujali k temu dejanju, ker se v šolah ponavadi vrednoti le na podlagi ocene, dobro napisane kontrolne naloge ali dobro in za oceno opravljene naloge. V inkluzivnih timih so spoznali, da je to področje potrebno še razvijati ne le v odnosu do otrok ampak tudi med posameznimi učitelji.

### Študija primera 2

Mateja so nagrajevali z žetoniranjem. Matej je bil vesel, da je napredoval. Odnos do odraslih se je izboljšal, težave je imel le pri vzpostavljanju kontakta z vrstniki. Bil je rad v družbi vrstnikov, individualno delo je sprejemal kot kazen. Ker se še vedno ni znal vključiti v igro sam, je bil zelo vesel, če so ga vrstniki k igri povabili. Aktivno in spoštljivo je vstopal v komunikacijo v razredu. Napredoval je tudi pri izražanju čustev, zelo se je razveselil žetonov, ki so potrjevali na lepo vedenje, kar je pomenilo, da se je zavedal napredka in vloženega truda v spremembo svojega obnašanja. Upošteval je pravila v skupini in pri igri, bil je bolj potrpežljiv in je utrdil vedenjske vzorce. K njegovim močnim področjem lahko prištejemo še vodljivost. Matej je dosegel pričakovan rezultat v pogovoru, igri in sodelovanju vseh udeleženi.

### Študija primera 3

Blaž je naredil velik korak naprej. Delno je začel obvladovati težave z nosom, postal je odgovornejši v skrbi za svoje in šolske stvari. Naučil se je uporabljati eno ponazorilo. Ker je šolski prostor omejen s standardi znanja, ni mogel napredovati v višji razred. Učiteljica je predlagala, da bo zanj primerna sprememba programa in je mami predstavila postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami z namenom, da bo prešolan v osnovno šolo s prilagojenim programom. Napredek, ki ga je Blaž naredil, je dosegel le zaradi inovativnega sodelovanja. Skupaj z Blažem je pridobivala tudi njegova mama. Zaradi vztrajnosti članov timov se je naučila držati obljubo in dogovor, postavljala je meje za svojega otroka in posredno tudi partnerja, s katerim je reševala nastalo življenjsko situacijo. Naučila se je poslušati in je osebno naredila korak naprej. Z novimi znanji, ki jih je uveljavljala v življenju je pridobila tudi službo, kar je pomagalo pri dvigu njene samopodobe.

### Študija primera 4

Tanja ni naredila letnika, predlagali so ji, da ga lahko ponavlja. Odločitev je bila njena, začela bi se nova zgodba. Svoje obnašanje je spremenila le delno. Člani tima so se z njo dogovorili o izvajanju več podpornih strategij, vendar se dolgoročno nobena ni izkazala za uspešno. Na srednji šoli, na kateri je tim deloval se je marsikaj spremenilo v odnosu do dijakov s posebnimi potrebami. Tudi Tanji so ponudili, da jo bodo v naslednjem letu še bolj vključevali v proces iskanja rešitev in jo bodo vključevali v timsko delo, prilagajali gradivo, upoštevali osebne zmožnosti. Odločitev za sodelovanje in ravnanje s sedanjostjo je njena, podpora šolskega tima ima zagotovljeno.



V delovnem odnosu je opisana tudi *ločitev* kot korak, ko se razvije kompetentnost in se prepozna kot nova zgodba. V sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima je ločitev mogoče prepoznati kot trenutek, ko šolski tim, otrok in starši prepoznajo kompetentnost in si pridobijo znanje in moč za nadaljnje delo in nadaljujejo z njim kot v novi zgodbi, ki se začne z dogovorom o sodelovanju.

Priložnost za strokovno rast je *reflektiranje*, v sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima definirana kot skrb za pridobivanje povratnih informacij o procesu pomoči in sodelovanju.

**Tabela 42: Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kaj ste v sodelovanju dosegli**  
\* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	Skupaj člani inkluzivnega ali šolskega tima
Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kaj ste v sodelovanju dosegli	vedno	35,4 %	47,8 %	42,6 %
	pogosto	50,0 %	41,8 %	45,2 %
	včasih ali nikoli	14,6 %	10,4 %	12,2 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na vprašanje, ali so člani inkluzivnega in šolskega tima spoznali, kaj so v sodelovanju dosegli, je 42,6 % vprašanih odgovorilo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima vedno spoznali, kaj so v sodelovanju dosegli. Sledil je odgovor 42,6% vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima pogosto spoznali, kaj so v sodelovanju dosegli. 12,2 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima včasih ali nikoli spoznali, kaj so v sodelovanju dosegli.

**Tabela 43: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednost	df	P
Pearsonov koeficient	2,917(a)	3	,405
Prilagojen $\chi^2$	3,284	3	,350
N	115		

Med člani inkluzivnega in šolskega tima ni statistično pomembnih razlik pri spoznanju, kaj so v sodelovanju dosegli ( $\chi^2 = 2,92$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,41$ ). 35,4 % članov inkluzivnih in 47,8 % članov šolskih timov se je izreklo, da so vedno spoznali, kaj so v sodelovanju dosegli. Sledilo je 50,0 % odgovorov članov šolskih timov in 41,8 % odgovorov članov inkluzivnih timov, ki so se izrekli, da so pogosto spoznali, kaj so v sodelovanju dosegli. Ker je odgovor včasih ali nikoli označilo

14,6 % članov inkluzivnega tima in 10,4 % članov šolskega tima lahko potrdimo, da je v večini odgovorov potrjeno, da je značilnost koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, spoznanje članov tima, kaj so v sodelovanju dosegli oziroma evalvacija dela v projektu pomoči, prisotna v sodelovanju članov inkluzivnega in šolskega tima.

Člani inkluzivnih timov so podpirali šolske time, izvedli delavnice za njihove člane ter jim omogočili razširjanje strokovnih znanj, ob čemer so se sami tudi izobraževali. Po mnenju inkluzivnih timov so sodelujoči šolski timi bili soustvarjalci timskega sodelovanja po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika kot modela dobre prakse pri razširjanju inkluzije. Člani več timov menijo, da jim je uspelo vzpostaviti delovni odnos, ki ga načrtujejo ohranjati ter razvijati tudi vnaprej.

V širšem okolju so delovali zelo pozitivno na starše in druge učence na izbrani šoli. Nekateri člani timov so izvedli številna predavanja in delavnice za celotne učiteljske zbornice, s čimer so izpolnjevali nalogo po razširjanju inkluzije v javnosti.

Člani treh timov so dobili močno podporo ravnateljev na izbranih šolah, kar je pozitivno vplivalo na klimo v šoli. Člani posameznih timov so izvedli za starše več delavnic, na katerih so naredili pripomočke za učence s posebnimi potrebami ali za celotne razrede na določeni šoli.

Tema otroškega parlamenta na eni osnovni šoli je bila usmerjena na otroke s posebnimi potrebami in tako so člani timov spodbujali vključevanje razprav o inkluziji med osnovnošolci. Največji doprinos za učence, šolo in širše okolje ter sodobno pedagoško prakso je razširjanje inkluzije, razvijanje timskega dela ter spodbujanje sprejemanja drugačnosti.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so vrednotili sodelovanje (timsko delo) članov inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči. Sodelovanje je bilo mogoče ovrednotiti z oceno na lestvici šolskih ocen, in sicer odgovori na vprašanje so bili merjeni s petstopenjsko lestvico, kjer je 1 – nezadostno, 2 – zadostno, 3 – dobro, 4 – prav dobro, 5 – odlično.

**Tabela 44: Prosim, da sodelovanje (timsko delo) članov inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči ovrednotite z oceno na lestvici šolskih ocen \* V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima**

		V projektu sem sodeloval kot član inkluzivnega ali šolskega tima		Skupja člani inkluzivnega ali šolskega tima
		član inkluzivnega tima	član šolskega tima	
Prosim, da sodelovanje (timsko delo) članov inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči ovrednotite z oceno na lestvici šolskih ocen	nezadostno in zadostno	10,4 %	4,5 %	7,0 %
	dobro	20,8 %	22,4 %	21,7 %
	odlično in pravdobro	68,8 %	73,1 %	71,3 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

71,3 % vprašanih je ocenilo sodelovanje članov inkluzivnega in šolskega tima ovrednotili sodelovanje (timsko delo) z oceno odlično ali prav dobro na lestvici šolskih ocen. Sledil je odgovor 21,7 % vprašanih, ki so odgovorili, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima ovrednotili sodelovanje (timsko delo) z oceno dobro na lestvici šolskih ocen. 7 % vprašanih je navedlo, da so kot člani inkluzivnega ali šolskega tima ovrednotili sodelovanje (timsko delo) z oceno zadostno ali nezadostno na lestvici šolskih ocen.

**Tabela 45: Rezultati  $\chi^2$  preizkusa**

	Vrednot	df	P
Pearsonov koeficient	9,065(a)	4	,059
Prilagojen $\chi^2$	9,338	4	,053
N	115		

Med člani inkluzivnega in šolskega tima ni statistično pomembnih razlik pri vrednotenju sodelovanja med člani inkluzivnega in šolskega tima na lestvici šolskih ocen glede na pripradnost k timu ( $\chi^2 = 9, 10; df = 4; p = 0,06$ ). 68,8 % članov inkluzivnih in 73,1 % članov šolskih timov se je sodelovanje ovrednotilo z oceno odlično in prav dobro. Sledi 22,4 % odgovorov članov šolskih timov in 20,8 % odgovorov članov inkluzivnih timov, ki so sodelovanje projektu pomoči ovrednotili z oceno dobro. Ker je oceno zadostno in nezadostno označilo le 10,4 % članov inkluzivnega tima in 4,5 % članov šolskega tima, lahko potrdimo, da je v večini odgovorov ocenjeno, da sodelovanje članov inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči označeno kot odlično ali prav dobro. Člani šolskega tima so na lestvici šolskih ocen sodelovanje članov timov ocenili z višjimi ocenami, zato predvidevamo, da so mu bili tudi bolj naklonjeni.

Pri ocenjevanju timskega dela so imeli anketiranci možnost sporočiti svoje misli o timskem delu, svojih sodelavcih v timu ali poslati sporočilo šolskemu ali inkluzivnemu timu. Na vprašanje je odgovorilo 70 vprašanih od 115. Vsi anketiranci so opisali potrebo po tovrstnem timskem delu, njegove pozitivne usmeritve za razširjanje inkluzije v praksi ter so izrazili potrebo po vseživljenjskem učenju za timsko delo. Noben odgovor ni bil negativen.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so označili kot učinkovite **in najbolj pogosto uporabljene strategije pri uresničevanju šestih korakov v projektu pomoči**.

1. Na ravni med projektno skupino in inkluzivnimi timi:

- pridruževanje je pomenilo začetek soraziskovanja projektnega področja skupaj s člani inkluzivnih timov, predstavitev področja pomoči otrokom s posebnimi potrebami in skupno ugotavljanje, kje je težava, kakšni viri in rešitve so morda že na voljo in kakšno novo znanje člani inkluzivnih timov že imajo;
- pomembno je, da je pridruževanje besedno in nebesedno (pozdrav, dobro počutje, kimanje, kretnje, drža telesa, glasnost govora, upoštevanje lastnega govora, ureditev prostora ipd.);

- člani projektne skupine so verjeli v dober izid sodelovanja članov inkluzivnih in šolskih timov, na skupnih srečanjih je bilo poskrbljeno za evalvacijo dela, v kateri so člani projektne skupine zaznali tudi najmanjši napredek pri delu in so ga tudi ovrednotili (pohvala, izpostavili so pozitivne točke pri opravljanju dela, člane inkluzivnih timov so spodbujali za delo vnaprej);
- kompetentnost inkluzivnih timov se je razvila, ko so člani timov pridobili znanje za delo s člani šolskih timov, otrokom in njegovimi starši.

2. Na ravni sodelovanja med člani inkluzivnega tima s člani šolskega tima, otrokom in njegovimi starši:

- inkluzivni timi so se pridružili šolskim timom, da bi začeli soraziskovanje mogočega in uresničljivega v projektih pomoči otrokom in njihovim staršem, učiteljem, kolektivom in širšemu okolju;
- po vključitvi otrok in staršev v sodelovanje timov je bilo pomembno ugotoviti, kje je težava, kakšni viri in rešitve so na voljo, katera so močna področja otroka in kakšne izkušnje imajo šolski strokovni delavci, otrok in njegovi starši;
- otrok in njegovi starši se morajo počutiti varne;
- zagotavljanje občutka varnosti otroku in njegovim staršem na srečanjih s timi;
- zaznavati je potrebno napredek otroka, staršev in šolskih strokovnih delavcev pri delu, ki je usmerjeno k dobrim izidom, delo je potrebno vedno evalvirati;
- krepitev kompetentnosti članov šolskega tima, pridobivanje znanja za ravnanje z novimi znanji je potekalo pri evalvaciji dela v pogovoru in skupnem načrtovanju nalog;
- z refleksijo je potrebno vzdrževati ali ponovno vzpostaviti delovni odnos, ki se je morebiti v procesu evalvacije zožil (zaradi občutkov kritike ali drugih motenj, ki nastajajo kot motnja v delovnem odnosu);
- člani šolskega tima, otrok in njegovi starši morajo dati takoj povratno informacijo o negativnih čustvih, ki so jih zaznali v sodelovanju.

Člani inkluzivnega in šolskega tima so opredelili tudi **pomanjkljivosti pri uresničevanju šestih korakov projektu pomoči otroku**, in sicer:

- srečanje inkluzivnih in šolskih timov je pomenilo srečanje večjega števila oseb, kar je v več primerih pri starših povzročilo občutek nelagodja in nevarnosti, zato je bilo potrebno vključevanje profilov ali oseb glede na obravnavano problematiko in močna področja članov obeh timov;
- pomanjkanje veščin in instrumentarija za samoevalvacijo in evalvacijo;
- pohvala lastnega dela je manj razširjena, manj tipična za način dela, šolski strokovni delavci se je ne poslužujejo in ni družbeno razširjena.

## 9.0 POVZEMANJE HIPOTEZ

### **9.1 Hipoteza 1: Sodelovanje članov inkluzivnega in šolskega tima pri timskem delu v procesu pomoči učencu ima značilnosti koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, ki obsegajo dogovor o sodelovanju med člani, definiranje učenčevega problema in soustvarjanje rešitev**

Sodelovanje članov inkluzivnega in šolskega tima pri timskem delu v procesu pomoči učencu ima značilnosti koncepta delovnega odnosa in osebnega stika, zato se **hipoteza H 1 potrdi**.

Čačinovič Vogrinčič (2005) je definirala delovni odnos, ki obsega elemente: dogovor o sodelovanju, instrumentalno definicijo problema, osebno vodenje ter je podrt še s štirimi koncepti, in sicer s konceptom perspektive moči, etike udeležnosti, znanjem za ravnanje ter ravnanjem s sedanjostjo.

78,3 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je potrdilo, da je bil vedno prisoten dogovor o sodelovanju in 19,1 % jih je odgovorilo, da je bil pogosto prisoten dogovor o sodelovanju.

69,6 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je vedno ter 31,4 % pogosto ali včasih definiralo otrokov problem ter so vsi skupaj raziskovali in prevzemali delež in odgovornost za nastajanje novih znanj in izkušenj.

Učenec/dijak je vedno ali pogosto sodeloval v procesu pomoči po navedbah 14,7 % članov inkluzivnih ali šolskih timov. 53,9 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je navedlo, da učenec/dijak nikoli ni sodeloval v procesu pomoči.

42 % članov inkluzivnih in šolskih timov je navedlo, da so starši učencev/dijakov s posebnimi potrebami vedno ali pogosto sodelovali v procesu pomoči, 41,7 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je navedlo, da so starši sodelovali v projektu pomoči včasih.

Šibka točka soustvarjanja rešitev, hkrati pa pokazatelj, kaj je potrebno v sodobni šoli izboljšati, je vključevanje učenca in njegovih staršev v soustvarjanje rešitev.

37,4 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je navedlo, da so vedno ter 44,3 % da so pogosto vzpostavili osebni odnos in si zaupali. Ravnanje s sedanjostjo je prisotno, vendar pa ogroženo. To pomeni, da učiteljem zmanjkuje časa, ki bi ga preživeli v delovnem odnosu z otrokom.

30,4 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je vedno ter 53,0 % je pogosto v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrilo vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe. Najbolj pomembno je bilo podpiranje posameznikov v inkluzivnih in šolskih timih, učencev in staršev. Še vedno je bilo prisotno preveliko pričakovanje do staršev

44,3 % članov inkluzivnih ali šolskih timov vedno ter 44, 3 % pogosto spoznalo moč timskega dela.

85,3 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je navedlo, da je vedno ali pogosto v tinskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobilo nova znanja in spoznanja.

Potrditev zastavljene hipoteze nakazuje, da je koncept delovnega odnosa in osebnega stika dejansko uporabljen/izvajan v pedagoški praksi.

## **9.2 Hipoteza 2: Člani inkluzivnih timov bodo v primerjavi s člani šolskih timov bolj motivirani za timsko delo.**

Motiviranje članov tima za timsko delo je v uspešnem doseganju ciljev, interesu in viziji, v pestrosti dela pri prevzemanju odgovornosti, priznanju in napredovanju.

S tem se strinja tudi Polak (2007), ki poudarja, da naravo timskega dela določajo različni psihološki dejavniki kot so motivacija, zaupanje, samorazkrivanje, medsebojno povezovanje članov znotraj tima.

Osnovni viri motivacije so potrebe po varnosti, potrebe po sprejetosti, potrebe po potrditvi in priznanju ter potrebe po samoaktualizaciji. Motivacija je odvisna tudi od opravljanja koristnega in smiselnega dela ter od osebne rasti posameznika. Pomemben vir motivacije za timsko delo je zaupanje v vizijo in cilje tima. Naravnost k skupnim ciljem, delovanje tima kot celote in za zagotavljanje medsebojne povezanosti članov tima omogočajo pravila.

Člani inkluzivnih timov niso bili glede na člane šolskih timov bolj motivirani za timsko delo, zato **hipotezo 2 zavrnamo**. Obstaja statistično pomembna razlika med člani inkluzivnih in šolskih timov pri spoznavanju moči timskega dela. Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko potrdim, da so v obeh timih vedno ali pogosto spoznali moč timskega dela, vendar so njegovo moč pogosteje spoznali člani šolskega tima (53,7 % članov šolskega tima je odgovorilo, da so vedno spoznali moč timskega dela v primerjavi s člani inkluzivnega tima, katerih je 31,3 % odgovorilo, da so vedno spoznali moč timskega dela).

Od članstva v timu ni bilo odvisno zastavljanje jasnih ciljev, pri skupnem izvajanju zastavljenih nalog v projektu pomoči, pri spoznanjih kako pomembno je cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej ker ni statistično značilne razlike med člani timov

Schmidt (1999) poudarja, da za učinkovito inkluzijo morajo biti vloge posameznikov jasno definirane.

Timsko delo so določale vloge, ki jih je določilo in izpeljalo po svojih močeh vedno 63,5 % ter pogosto ali včasih 36,5 % članov inkluzivnih ali šolskih timov. V multidisciplinarnem pristopu članov inkluzivnih in šolskih timov so si zagotovili možnosti za učenje in vsestransko napredovanje vsakega posameznika znotraj in zunaj tima. V šoli je bilo timsko delo pogojeno z organizacijskimi, kadrovske in prostorskimi posebnostmi, ki so pogosto omejevali timsko delo.

Kljub temu, da hipotezo 2 na podlagi statističnih rezultatov ne morem potrditi, opozarjam, da rezultati potrjujejo motiviranost članov inkluzivnega tima pri uvajanju novosti v pedagoško prakso. Visoka motiviranost je pomagala pri vzpostavljanju in varovanju prostora za delo ter



pri prevzemanju odgovornosti za nastajanje novih znanj in izkušenj. Koncept delovnega odnosa in osebnega stika dejansko uporabljen/izvajan v pedagoški praksi, ker je v timskem delu članov inkluzivnih in šolskih timov mogoče zaznati odnos, v katerem je bilo omogočeno soustvarjanje in pogovor, udeležnost, motivacija za delo, mobilizacija moči posameznikov, medsebojno podpiranje članov obeh vrst timov, včlanjenost ter sposobnost premagovati težave in probleme.

### **9.3 Hipoteza 3: Člani inkluzivnih timov bodo v primerjavi s člani šolskih timov višje ocenili svoj osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči**

Nova spoznanja o timskem delu omogočajo posamezniku ne le boljše razumevanje samega sebe in drugih, ampak tudi izhodišče za razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujajo interdisciplinarno radovednost, omogočajo razvoj novih področij za delo v pedagoški praksi (Schmidt, 2001).

Kobolt (2004) navaja, da vsak član učinkovitega tima verjame v pomembnost timskega dela in v svoje sposobnosti, v timu mora biti na razpolago z vsemi svojimi močmi, sprejema stališča drugih in se je pripravljen spremeniti.

Uspešni timi so ustvarjalni, člani timov delajo skupaj uspešneje, posamezniki pri tem presežejo raven svojih individualnih znanj, sposobnosti, strokovnosti in skupaj razvijajo nove rezultate in rešitve (Polak, 2007).

Člani inkluzivnih timov niso v primerjavi s člani šolskih timov višje ocenili osebnega in profesionalnega deleža pri soustvarjanju v projektu pomoči, zato **hipotezo 3 zavrnamo**.

Potrdimo lahko, da so člani inkluzivnih in člani šolskih timov v medsebojni komunikaciji približno enako odkrivali vire moči (sposobnosti, znanja ...) pri sebi in okrog sebe, in sicer 35,7 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je vedno odkrilo svoj osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči. 50,4 % članov inkluzivnih ali šolskih timov je odgovorilo, da so pogosto odkrili osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči. Raziskava je pokazala, da članstvo v različnem timu vpliva na odkrivanje osebnega in profesionalnega deleža v projektu pomoči. Člani inkluzivnih timov so nižje ocenili odkrivanje osebnega in profesionalnega deleža v projektu pomoči.

Prisotnost odkrivanja profesionalnega in osebnega deleža v timskem delu članov inkluzivnega in šolskega tima potrjuje, da je koncept delovnega odnosa in osebnega stika dejansko uporabljen/izvajan v pedagoški praksi.

Člani inkluzivnih in šolskih timov so na področju timskega dela v šoli odkrivali temeljne odnose med sabo, učili so se, kako delati drug z drugim, prepoznavali so pričakovanja potrebe in spretnosti. Soglašali so s cilji tima, prevzemalo vloge in gradili pristni in sproščeni odnosi med sabo. Sprejemanje pravil in kompetenc jim je pomagalo k usklajenosti, stabilnosti ter je povečalo moč timskega dela. Naravnost k skupnim ciljem, dolžnosti in pravice članov tima so določali pravila v timih.

Pričakovanja posameznikov do timskega dela, pomanjkanje časa, čustvene reakcije na področju komunikacije, osebne razlike med posamezniki je bilo mogoče zaznati kot konflikti, ki so jih člani obeh vrst timov reševali skupaj. To jih je vodilo v napredovanje, oblikovanje novih ciljev, spodbujalo je radovednost, zaupanje med njimi in posameznikom omogočalo boljše razumevanje samega sebe in drugih ter je ustvarjalo profesionalno in prijateljsko vez med člani timov. Kritično mišljenje je bilo mogoče bolj izrazito zaznati pri reševanju konfliktov, pričakovanjih in samorealizaciji pri članih inkluzivnih timov.

Kljub temu, da hipotezo 3 na podlagi statističnih rezultatov ne morem potrditi, opozarjam, da rezultati potrjujejo visoko strokovno angažiranost članov inkluzivnega tima pri uvajanju novosti v pedagoško prakso. Na organiziranih izobraževanjih so člani inkluzivnih timov spoznavali model timskega dela, koncept delovnega odnosa in osebnega stika ter so videli potrebo po aktivnem vključevanju otroka in njegovih staršev v projekt pomoči otroku. Profesionalni delež so ocenili z nižjimi ocenami kot člani šolskih timov. Rezultat je mogoče pojasniti predvsem s tem, da so člani šolskih timov imeli več možnosti za profesionalno sodelovanje z otrokom in njegovimi starši. Člani inkluzivnih timov niso imeli dovolj neposrednih stikov z učencem/dijakom in njegovimi starši. Sodelovali so večinoma le posredno, imeli so pretežno svetovalno vlogo. Člani inkluzivnih timov so imeli v primerjavi s člani šolskih timov več znanj in tudi pričakovanj, zato so bili morda bolj kritični v svojih izjavah. Člani inkluzivnih timov so poudarili, da je potrebno tovrstno sodelovanje umestiti v šolski sistem.

#### **9.4 Hipoteza 4: Člani obeh vrst timov bodo ocenili, da je pri inkluziji učenca s posebnimi potrebami nujno izvajati timsko delo**

Med najpomembnejšimi dejavniki za spodbujanje timskega dela v šoli spadajo sodobne razsežnosti in znanja v sodobni družbi, ki terjajo specializacijo znanja, potrebe učiteljev po medsebojni in strokovni podpori (Polak, 2007).

Končar (2003) poudarja, da vključevanje otroka s posebnimi potrebami spodbuja njegov razvoj, spretnosti izbire in odločanja, soodgovornost za doseganje ciljev, večjo motiviranost za učenje in delo ter veselje ob dosežkih, kar pomeni zanj razvoj osnovnih življenjskih spretnosti.

Pokazala se je povezanost med uspešnostjo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in sodelovanjem staršev s strokovnimi delavci šole. Veliko je staršev, ki so zainteresirani za napredek svojih otrok in želijo aktivno sodelovati z učitelji in drugimi strokovnjaki pri razvoju optimalnih možnosti svojih otrok s posebnimi potrebami (Kavkler, 2001).

Člani obeh timov so ocenili, da je pri inkluziji učenca s posebnimi potrebami nujno izvajati timsko delo, zato se **hipoteza 4 potrdi**.

Potrditev zastavljene hipoteze nakazuje, da je koncept delovnega odnosa in osebnega stika dejansko uporabljen/izvajan v pedagoški praksi.

Med člani šolskega in inkluzivnega tima ni statistično pomembnih razlik pri opisovanju učenčevega problema oziroma določanja, pri čem potrebuje pomoč, in sicer 70,8 % članov inkluzivnih timov in 68,7 % članov šolskih timov je vedno opisali, kaj je učenčev problem in je določilo, pri čem potrebuje pomoč. Člani inkluzivnega in šolskega tima so postali tim, ki je imel nalogo, da povabi otroka in starše k sodelovanju, da skupaj z njimi raziskuje in soustvarja delež v rešitvi v projektu pomoči. Člani timov so v dialogu vedno skrbno poslušali, da bi znali odgovoriti, predlagali, s starši raziskovali prvi mogoči korak.

Skupaj s starši so raziskovali, kaj otrok zna, kakšne so njegove izkušnje s predmetom proučevanja. Hkrati so pa vzdrževali proces razumevanja, da bi se dogovorili o uresničljivem.

Iz izkušenj timov, ki so na srečanja vabili tudi otroke s posebnimi potrebami, je opazna pripravljenost na premik v načinu sodelovanja z otroki in njihovimi starši. Premik se je zgodil počasi, starši in pogosto tudi nekateri otroci na osnovnih in predvsem na srednjih šolah so izkoristili možnost graditi temelj koncepta in definirati problem in skupaj postavljati cilje v projektu pomoči.

Med člani inkluzivnega in šolskega tima ni statistično pomembnih razlik v pozornosti

otrokov napredek ter na njegovo pozitivno ovrednotenje, pri skupni evalvaciji in ponovnem načrtovanju novih rešitev in pri spoznanjih kako pomembno je cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej ni statistično pomembnih razlik glede na članstvo v timu.

Člani timov so pozitivno vrednotili posamezne korake koncepta delovnega odnosa in osebnega stika pri doseganju ciljev in vključevanje vseh udeležениh; pripisali so velik pomen sodelovanju, dejanski udeležitvi otroka in njegovih staršev. Z vključevanjem le-teh je sodelovanje postalo kvalitetnejše in bolj smiselno, napredek otroka je bil zaznan in cilji so bili bolj pogosto doseženi.

Člani inkluzivnih in šolskih timov so spoznali, da je nujno izvajati timsko delo pri inkluziji učenca/dijaka s posebnimi potrebami. Spoznali so pomen vključevanja vseh udeležениh v procesu pomoči, predvsem pa, da je nujno potrebno vključevati učence/dijake s posebnimi potrebami in njihove starše v timsko delo.

## **10.0 ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

### ***10.1 Raziskovalno vprašanje 1: Katere pomembne strategije za uveljavljanje timskega soustvarjanja je mogoče ugotoviti na podlagi analize sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima?***

Na podlagi analize sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima je mogoče opredeliti najbolj pomembne strategije za uveljavljanje timskega soustvarjanja. To so:

- izdelava zloženke ali prospekta o delu inkluzivnih timov, njegova objava na šolah, v medijih;
- promocija dela inkluzivnih timov v neformalnih razgovorih sodelavcem, članov svetovalne službe, vodstvu šol;
- vnaprej dogovorjen, časovno in vsebinsko strukturiran razgovor z ravnateljmi šol in svetovalnimi delavci;
- srečanje s šolskim timom, razdelitev vlog in nalog, seznanitev s kompetencami in pričakovanji;
- načrtovanje srečanja s starši, izdelava agende, ki vsebuje časovni okvir, razdelitev vlog članov inkluzivnega in šolskega tima;
- razgovor s starši, ki ga izvede član šolskega tima, ki ima največje zaupanje staršev (razrednik, član svetovalne službe, učitelj, ravnatelj) in v njem predstavi možnost sodelovanja in povabi starše na srečanje timov;
- upoštevanje dogovorjenih dejavnosti;
- razdelitev vlog, kompetenc, dogovor o času, cilju, obliki za sodelovanje;
- dogovor o načinu sprotnega obveščanja in zamenjave informacij, določitev kontaktnih oseb;
- dogovor o nalogah za tekoče obdobje;
- opredelitev močnih področij otroka, ki ga zaznavajo učitelji pri delu z otrokom;
- izdelava analize odgovorov, torej pogovor o tem, ali so se udeleženi na srečanju dobro razumeli in definicija otrokovega problema;
- zagotovitev varnega prostora za pogovor (okrogla razporeditev miz na srečanju in sedežni red, v katerem so vsi udeleženi srečanja naključno razporejeni);
- pogovor, v katerega so se lahko vključevali vsi udeleženi na srečanju, ki je bil konstruktiven in usmerjen na določeno temo srečanja;

- izvedba delavnice na srečanju, ki je približala vsem udeležencem problem, s katerim se spopada otrok;
- uporaba jezika, ki je otroku in staršem razumljiv in sprejemljiv;
- opredelitev močnih področij posameznih inkluzivnih timov, izražanje pohvale in konstruktivne kritike na delo;
- izdelava analize dela, primerjava med posameznimi timi na rednih mesečnih srečanjih, obveščenost, dober pretok informacij;
- odzivanje članov projektne skupine na težave, ki so nastajale v timih;
- zagotovitev varnega prostora za pogovor s šolskim timom;
- enakopravno nastopanje inkluzivnih timov in šolskih timov;
- primerno osebno odzivanje posameznika v timu;
- ustvarjanje povezave med posameznimi člani timov glede na vsebine sodelovanja ali na intenzivnost povezovanja med njimi, osebno spoznavanje, spoznavanje interesov ipd.;
- zanesljivost posameznih članov pri delu, spoštovanje dogovorov in obljub;
- pogovor, v katerem so nastale opredelitve, kakšno je trenutno znanje pri članih timov, starših ter kakšno znanje in potrebe ima otrok;
- organizacija in izvedba delavnic in izobraževanj za učiteljske zbornice in starše, na katerih so udeleženci imeli zagotovljen prostor, da spoznajo; kako potreben je njihov delež pri razširjanju inkluzije;
- zadolževanje posameznih inkluzivnih timov in članov posameznih timov za pripravo in izvedbo delavnic, predstavitev dobre prakse, izobraževanj ipd;
- razširjanje socialne mreže članov inkluzivnih timov;
- podpora članom šolskih timov, in sicer člani inkluzivnega tima so podpirali in mobilizirali moč članov šolskih timov, pomagali so jim prepoznati močna področja otroka, njegovih staršev, posameznih članov in s tem tudi celotnega tima;
- dodajanje moči šolskemu timu pri spopadanju s težavami in prepoznavanje pozitivnih strani tovrstnega sodelovanja;
- pogovor in razgovor kot vir moči za odkrivanje odnosa med člani inkluzivnega in šolskega tima, ki je omogočal tudi sodelovanje in soustvarjanje;
- člani inkluzivnega in šolskega tima so šolske time, otroka in njegove starše spodbujali k spreminjanju ravnanja s preteklostjo;
- vračanje v preteklost je prisotna le v izjemnih primerih, držati se je potrebno smeri pogovora, v katerem se opredeli, kaj je potrebno narediti;

- pridruževanje kot začetek soraziskovanja projektnega področja skupaj s člani inkluzivnih timov, predstavitev področja pomoči otrokom s posebnimi potrebami in skupno ugotavljanje, kje je težava, kakšni viri in rešitve so morda že na voljo in kakšno novo znanje člani inkluzivnih timov že imajo;
- besedno in nebesedno pridruževanje (pozdrav, dobro počutje, kimanje, kretnje, drža telesa, glasnost govora, upoštevanje lastnega govora, ureditev prostora ipd.);
- evalvacija dela, v kateri so člani projektne skupine zaznali tudi najmanjši napredek pri delu in so ga tudi ovrednotili (pohvala, izpostavili so pozitivne točke pri opravljanju dela, člane inkluzivnih timov so spodbujali za delo vnaprej);
- krepitev kompetentnosti članov šolskega tima, pridobivanje znanja za ravnanje z novimi znanji je potekalo pri evalvaciji dela v pogovoru in skupnem načrtovanju nalog;
- refleksija za vzdrževanje ali ponovno vzpostavljanje delovnega donosa, ki se je morebiti v procesu evalvacije zožil (zaradi občutkov kritike ali drugih motenj, ki nastajajo kot motnja v delovnem odnosu);
- pridobitev povratnih informacij v sodelovanju.



## **10.2 Raziskovalno vprašanje 2: Na katere kritične probleme pri uveljavljanju timskega soustvarjanja je potrebno opozoriti na podlagi analize sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima?**

Na podlagi analize sodelovanja inkluzivnega in šolskega tima je potrebno opozoriti na naslednje kritične probleme za uveljavljanje timskega soustvarjanja:

- pomanjkljivo določene kompetence inkluzivnih timov na sistemski ravni in s tem pogojene težave pri vstopu v šole;
- strah šolskih strokovnih delavcev na srednjih šolah pred spremembami (predvsem pred obsegom dela in potrebe po spremembah rutinskega dela), ki jih prinese inovacija;
- pomanjkanje časa (člani inkluzivnih timov so delo izvajali v prostem času);
- premalo izkušenj za tovrstno timsko delo med šolskimi strokovnimi delavci, visoke zahteve za izobraževanje in pridobivanje novih informacij;
- otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši niso poznali sodelovanja, v katerem bi bili aktivno vključeni in prevzemali vlogo aktivnega sodelujočega, zato so za odzivanje na povabilo potrebovali več časa in navajanja;
- dvome članov šolskega tima o vključevanju otroka in staršev v fazo sodelovanja, v kateri se definira problem;
- težave s komunikacijo, ki je bila usmerjena na temo, pogosto so starši zahajali v druge teme, primerjali so otroka s sorojenci v družini;
- iskanje vzroka za težave;
- v primeru, da je bila izdana odločba o usmeritvi, so člani šolskega tima in starši bili obremenjeni z opredelitvijo otroka, ki jo je izdelala komisija za usmerjanje otroka s posebnimi potrebami in so pogosto posploševali znanja ter niso upoštevali edinstvenosti vsakega otroka (niso izhajali iz tega, kje je otrok, izhajali so iz definicije težav);
- visoka obremenjenost (strokovna in časovna) članov inkluzivnih timov glede na pričakovanja članov šolskih timov glede strokovnih nasvetov in strokovnega znanja;
- tradicionalen pogled članov šolskih timov na vključevanje staršev in novih metod za delo;
- otroci in njihovi starši so bili pri sodelovanju bolj zadržani, niso se odzivali spontano, morali so se tovrstnega sodelovanja in prevzemanja profesionalne odgovornosti naučiti in narediti;
- pomanjkanje časa za neformalna srečanja;

- manj izkušenj z izražanjem pohval, konstruktivne kritike;
- pomanjkanje supervizijskih znanj med člani timov;
- pričakovanja članov šolskih timov glede strokovnih nasvetov in strokovnega znanja do članov inkluzivnih timov;
- tradicionalen pogled članov šolskih timov na pridobivanje novega znanja;
- člani inkluzivnih timov so glede na pričakovanja članov šolskih timov pogosto le posredovali rešitve in s tem so pogosto prevzemali vlogo posestnikov resnice;
- omejenost s šolskimi pravilniki in znanji, v več timih pomanjkanje časa za iskanje rešitev;
- pomanjkanje veščin za opis realnega stanja, pogosta primerjava z učnimi načrti, časovno razporeditvijo pouka in minimalnimi standardi znanja;
- visoka obremenjenost (strokovna in časovna) članov inkluzivnih timov glede na pričakovanja članov šolskih timov glede na obliko strokovnih nasvetov in strokovnega znanja;
- tradicionalen pogled članov šolskih in inkluzivnih timov na posestništvo resnice pri delu s starši in strokovnimi delavci;
- visoka pričakovanja do staršev otrok s posebnimi potrebami glede na domače delo, njegovo obsežnost, razumevanje, zahtevnost ipd.;
- pomanjkanje motivacije pri članih inkluzivnega tima glede na sistemsko ureditev delovanja inkluzivnih timov v pedagoški praksi;
- pogosto vračanje članov šolskih timov v raziskovanje in razčiščevanje tega, kaj se je zgodilo in kdo ima prav;
- pomanjkanje veščin za samoevalvacijo in evalvacijo;
- pri otrocih in njegovih starših pojmovanje evalvacije kot kritike dela;
- šolski strokovni delavci se ne poslužujejo pohvali lastnega dela, ni družbeno razširjena.

### **10.3 Raziskovalno vprašanje 3: Katere so značilnosti modela timskega soustvarjanja v pedagoški praksi, da bi le-ta prispeval k uresničevanju inkluzije učencev s posebnimi potrebami?**

- V procesu vzgoje in izobraževanja je potrebno okrepiti timsko delo strokovnjakov, ki se ukvarjajo s problematiko otrok s posebnimi potrebami.
- V timsko delo je potrebno vključiti tudi otroka s posebnimi potrebami in njegove starše, po potrebi tudi širše sorodstvo, in sicer brate, sestre, stare starše ali sosede, znance, prijatelje ipd.
- Predlagam, da šola sledi novim konceptom pomoči za otroke s posebnimi potrebami, dobro opredeli program šole z vsemi v konceptu opisanimi elementi in odgovornostmi ter okrepi timsko delo. Priporočeno je iskati fleksibilno, odprto in dostopno mrežo ter vire pomoči strokovnjakov. Ta skrb bo opredeljena kot posebna in stalna naloga šole ter šolske systemske politike na ravni Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za zdravje, Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve ter Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.
- Umestitev inkluzivnih timov v šolski sistem na nacionalni ravni bi vzpostavila mehanizem strokovne podpore šolskim timom pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Šolskemu timu pri delu z otrokom s posebnimi potrebami priskočijo na pomoč multidisciplinarni timi – inkluzivni timi, ki jih sestavljajo specialni pedagogi, psihologi, pedagogi, učitelji različnih strok, svetovalni delavci in drugi strokovnjaki.
- Šole potrebujejo vizijo, ki razvija in podpira timsko delo, razvija in pozna močna področja posameznikov in timov.
- Ustvarjati je potrebno pogoje za partnerski odnos z otroki in starši. Prav timsko delo bo odprlo možnosti za doseganje večje učinkovitosti pomoči, za večje vključevanje otrok in njihovih staršev v edinstvene projekte pomoči, da bi se bogate možnosti na področju pomoči otrokom s posebnimi potrebami uresničile.
- Oblikovnanje odnosa, v katerem otrok, starši in šolski strokovni delavci postanejo sogovorniki in soustvarjalci v procesu pomoči, je ključnega pomena. Vzpostavitev delovnega odnosa in osebnega stika ključnega pomena za uspešno izvajanje procesa pomoči.
- Zagotavljanje odnosov spoštljivega in odgovornega zavezništva in zastavljanje procesa pomoči iz etike udeležnosti zahteva usposabljanje šolskih strokovnih delavcev in staršev. V ta namen predlagam, da bo izobraževanje za timsko delo po

konceptu delovnega odnosa in osebnega stika sistematično in vpeljano v šolski sistem v obliki delavnic, združenj za samopomoč, posebnih programov za razvoj ozaveščanja o pravicah, obveznostih in možnostih pomoči.

- Načrtovanje, izvajanje in evalvacija uspešnosti pomoči ter ponovno načrtovanje v šoli razvija oblike timskega dela.
- Opredelitev meje za obremenjevanje staršev otrok s posebnimi potrebami. Preučiti je treba pričakovanja do staršev v zvezi s šolskim delom.
- Udeleženosť otroka v procesu pomoči in usmerjenosť šole na izboljšanje življenjskega položaja otrok s posebnimi potrebami naj bo varovalni dejavnik v boju proti socialni izključenosti otrok s posebnimi potrebami.
- Bolj poglobljeno nadaljevanje raziskovanja koncepta delovnega odnosa in osebnega stika v procesu timskega soustvarjanja v pedagoški praksi, predvsem je priporočeno razvijati področje vključevanja otrok s posebnimi potrebami in njihovih staršev v izvirne projekte pomoči.

## **10.4 MODEL TIMSKEGA SOUSTVARJANJA V PEDAGOŠKI PRAKSI**

Za uresničevanje koncepta soustvarjanja v pedagoški praksi potrebujejo šolski strokovni delavci program, v katerem so jasno razvidne usmeritve za delo. Tako lahko šolski strokovni delavci sistematično povežejo in okrepijo svoje delo.

Osnovni namen programa, ki bo pomagal šolskim strokovnim delavcem na področju spreminanja vsakodnevnega dela na področju pomoči otrokom s posebnimi potrebami, so spodbujanje, zagotavljanje strokovnih pristopov, pojasnjevanje konceptov pomoči, preverjanje strokovnosti in še boljša profesionalnost pedagoškega dela.

Program timskega soustvarjanja v pedagoški praksi vsebuje naslednje elemente:

1. Otrok s posebnimi potrebami potrebuje skrbno pomoč pri doseganju ciljev vzgoje in izobraževanja. Otrok potrebuje prostor, ki je ustvarjen v odnosu in pogovoru zato, da v njem raziskuje, kaj potrebuje, in razume, da bi se lahko udeležil v procesu soustvarjanja.
2. Šolski strokovni delavec, običajno razrednik, je ponavadi nosilec projekta, ki je izviren delovni projekt, namenjen pomoči otroku s posebnimi potrebami. Timsko soustvarjanje v pedagoški praksi potrebuje jasno opredeljeno posebno skrb in odgovornost vsakega udeleženega v izvirnem delovnem projektu pomoči za uveljavljanje dela z otroki s posebnimi potrebami iz perspektive moči in v skladu z etiko udeležnosti oziroma soustvarjanja z njim in z njegovimi starši. Predlagam, da šola sledi novim konceptom, dobro opredeli program pomoči, v katerem lahko šolski strokovni delavci zagotovijo in vzdržujejo odnos, ki ustvari soustvarjanje in pogoje, v katerih se otroci s posebnimi potrebami vključijo in sodelujejo ter odkrivajo in razvijajo lastno ustvarjalnost.
3. Učitelj povabi sodelavce, ki jih otrok potrebuje za izvajanje pomoči pri doseganju ciljev. Oblikuje se šolski tim, ki sklene *dogovor o sodelovanju*, to pomeni o nalogah in času, ki ga imajo na voljo. V šolskem prostoru je to ponavadi tekoče šolsko leto. Delovni projekt povezuje šolski tim tako, da opredeljuje vlogo in profesionalni ter osebni delež vsakega posameznika v njem, to pomeni, jasno opredeljene odgovornosti in jasno opredeljeno vsebino dela šolskih strokovnih delavcev, vsebino sodelovanja

šole z ožjo in širšo lokalno skupnostjo, sodelovanje z drugimi strokovnjaki, vrstniki in družino kot mrežo oziroma razpoložljivimi viri pomoči.

4. Člani šolskega tima *oblikujejo instrumentalno definicijo problema*, to pomeni, da vsak poda svoje videnje otrokovega problema, opiše področje, na katerem otrok potrebuje pomoč. Pomembno je, da so opisi razumljivi za vse udeležene v projektu pomoči. Opredeli se tudi pomoč, ki jo otrok potrebuje, čas in prostor za soustvarjanje.
  
5. Koncept, ki opredeljuje *šolskega strokovnega delavca in otroka kot soustvarjalca v procesu pomoči*, pomeni v šolskem prostoru in na področju vzgoje in izobraževanja novo paradigmo. Soustvarjanje pojmuje projekt pomoči kot proces, ki ga sooblikujejo udeleženi v njem skupaj z otrokom in njegovimi starši v dialogu, ki omogoča, da se sliši glas otroka. Učitelj otroka posluša, sliši in razume, opredeli, kaj zna in kje ima težave oziroma pri čem potrebuje pomoč in otroku odgovori tako, da začne raziskovati njegovo znanje in oba ugotovita, kakšno pomoč otrok potrebuje. Najbolj pomembno je, da otrok ubesedi težavo, kot jo vidi sam, da bi v dialogu raziskal skupaj s člani šolskega tima uspešne poti k zelenim izidom. Soustvarjanje premika šolske strokovne delavce od poučevanja, prepričevanja, dopovedovanja k poslušanju, razumevanju, dogovarjanju in skupnemu raziskovanju mogočega in uresničljivega. Šolski strokovni delavec se sam odloča za *osebno vodenje*, ki ga zadolžuje, da otroka vodi k uspešnemu delu. V obstoječem šolskem prostoru je otrok le redkokdaj soustvarjalec pomoči. To področje je v šoli najbolj šibko in občutljivo. V timskem soustvarjanju je zato nujno potrebno začeti delo tako, da je otrok s posebnimi potrebami slišan sogovornik in dejavni soustvarjalec, da mu šolski strokovni delavci omogočijo izkušnjo kompetentnosti in uresničljive odgovornosti, etiko udeležnosti in s tem se sproži paradigmatški premik v pojmovanju vloge otroka v timskem soustvarjanju. Če bo šola sledila novim konceptom, bodo šolski strokovni delavci in otroci s posebnimi potrebami postali soustvarjalci. Proces soustvarjanja zahteva od šolskih strokovnih delavcev, da se pridružijo otroku in vidijo v njem strokovnjaka iz izkušenj, to pomeni, da mu pomagajo odkrivati njegove vire moči, izkušnje, znanja in ga znajo spodbujati pri nastajanju novega znanja. Šolski strokovni delavci se odzivajo na otroka, oblikujejo *osebni odnos*, v katerem otroku dajo izkušnjo, da je spoštovan. Naloga otroka je, da pojasni, kaj se mu dogaja, kje vidi svojo nemoč, česa ne zna ali ne zmore oziroma ne razume. Otrok potrebuje v učitelju spoštljivega in odgovornega zaveznika,

ki lahko zagotovi skupno raziskovanje in delo ter prostor, v katerem se ustvari novo znanje.

6. *Šolski strokovni delavci niso več posestniki resnice, postanejo skrbni soraziskovalci in soustvarjalci skupaj z otrokom.* Ta premik omogoči šolskim strokovnim delavcem *koncept etike udeležnosti*, ki jim nalaga, da delo napolnijo z občutljivim skupnim raziskovanjem, da postane sogovornik. V šoli to pomeni, da šolski strokovni delavci otroku omogočijo pozitivne izkušnje za pridobivanje kompetenc in za socialno krepitev, pozitivne izkušnje z avtonomnostjo ter da otrok odkrije smisel lastnega dela in življenja, ki se mora ujemati z otrokovim konceptom kakovosti življenja. V takem procesu otrok odkriva vire moči pri sebi in pri drugih ljudeh. V konceptu soustvarjanja je potrebno, da šolski strokovni delavci k pedagoški etiki dodajo še etiko udeležnosti in tako omogočijo otroku s posebnimi potrebami pozitivne izkušnje za pridobivanje socialne kompetentnosti, mu dodajo podporo pri razvijanju veščin pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter pridobivanje pozitivnih izkušenj. Etika udeležnosti otroka, ko mu šolski strokovni delavci omogočijo pridobivanje izkušenj pri ubesedenju težav in načina, kako jih bo premagal, mu daje izkušnjo kompetentnosti, avtonomnosti in odgovornosti za lastna dejanja. Etika udeležnosti mora postati osrednji koncept dela z otroci s posebnimi potrebami v šoli, ki varuje dejavno udeležnost otroka.
  
7. *Šolski tim skupaj z otrokom načrtuje, izvaja, evalvira ter ponovno načrtuje proces soustvarjanja kot proces pomoči.* Proces pomoči se načrtuje v *izvirnem delovnem projektu pomoči* kot opredelitev metododike in didaktike učenja, premagovanja primanjkljajev ovir oziroma motenj, kot naloge, ki jih je potrebno izvesti. Projekt je izviren, saj nastane posebej za otroka. Projekt je tudi delovni, ker vsebuje artikulacijo ciljev in dogovorjeni načrt nalog ter jasno opredeljuje prispevek vsakega posameznika. Pomoč razumemo kot proces soustvarjanja novih znanj in pridobivanja izkušenj, ki jih otrok dobi v sodelovanju in v pogovoru s šolskimi strokovnimi delavci kot njegovimi spoštljivimi zavezniki. Delo v projektu pomoči je načrtovano, usklajeno, dogovorjeno in beleženo. Zapisi vsebujejo odločitve, razprave, ocene uspešnosti, opise močnih področij otroka, organizacijo časa in prostora, spremembe dogovorov, kratkoročne cilje in posamezne korake. Najbolj pomembno je, da je zabeležena dejavna udeležnost otroka. V izvirnem delovnem projektu pomoči je potrebno zapisati dogovorjeno zaporedje nalog in način sodelovanja vseh udeležnih.

Izvirni delovni projekt se zaključuje z evalvacijo in vrednotenjem dosežkov, ki je v konceptu opisan kot sklepno evalvacijsko poročilo ali proslavljanje. Za izviren delovni projekt je odgovoren vsak, ki dela z otrokom. Pomembno je, da si vsi sodelujoči vzamejo čas in prostor za svetovanje otroku in njegovim staršem, za spodbujanje in motiviranje otroka, izvajanje, spremljanje in dokumentiranje in vrednotenje oblik pomoči otroku. Za koncept svetovanja in organizacije je zadolžena šolska svetovalna služba in vodstvo šole ter razrednik kot nosilec projekta. Šolska svetovalna služba in inkluzivni tim so pomočniki vodstva šole ter razrednika, ki otroku najbolj zagotavlja prostor in čas za njegovo udeležnost v projektu pomoči. Izvirni delovni projekt pomoči razvija, spodbuja in odkriva otrokova močna področja. Razumevanje in spodbujanje otrokovih močnih področij je pomembno tudi zato, da otrok razume, katera so njegova močna področja, njegove zmožnosti in talenti, na katerih lahko gradi svojo uspešnost. Uspešnost spodbuja otrokovo notranjo motivacijo za delo in pridobivanje izkušenj ter soustvarjanje novega znanja.

8. *Koncept perspektive moči* je koncept, ki ga šolski strokovni delavci lahko uporabijo zato, da utemeljijo svoje dejanja s tem, da pomagajo otroku raziskovati, odkrivati njegovo moč in dosegati njegove cilje. Socialna krepitev je proces, ki zadolžuje šolske strokovne delavce, da skrbno odkrivajo vire moči pri otroku in v njegovem socialnem okolju. Včlanjenost opozarja na pomen otrokove pripadnosti k socialni mreži, družini, skupini prijateljev, razredu in šoli. Premagovanje težav temelji na spoznanju, da je človek ozdravljiv, da premaga težave in neuspehe z lastnim prizadevanjem in ustrezno podporo, da ima moč okrevanja. V šoli to pomeni, da je otroku dana možnost popraviti ocene ali drugače premagovati težave, s katerimi se srečuje. Dialog in sodelovanje pomeni, da se je pogovor z otrokom pomemben in da se v njem pridobivajo nove izkušnje. Z otrokom je potrebno ravnati spoštljivo, potrebno se je odpovedati dvomu o njegovih sporočilih, resnici, besedah in z njim vedno znova raziskovati in pridobivati nova znanja in spoznanja.
9. Šolski strokovni delavec otroku posveti čas, kar pomeni, da ima čut za *ravnanje s sedanjostjo*. Čas, ki ga strokovni delavec preživi skupaj z otrokom, je najbolj pomemben za otroka, ker v njem pridobiva izkušnje in kompetence. V šolskem prostoru je področje ravnanja s sedanjostjo prostor, ki potrebuje posebno skrb, pripravo šolskih strokovnih delavcev in njihovo zavzemanje za ta čas. V času, ki ga šolski strokovni delavci preživijo z otrokom, je potrebno, da imajo razvito *znanje za*



*ravnanje*, kar pomeni, da otroku jasno povejo in pojasnijo svoja pričakovanja in predlagajo pomoč tako, da jih otrok razume.

Predlagam, da šolski strokovni delavci upoštevajo naslednje korake, ki podpirajo paradigmatški premik v šoli.

1. Pridruževanje, kar pomeni, da šolski strokovni delavci pridejo k otroku in mu znajo prisluhniti. Pridruževanje je vzpostavljanje odnosa.
2. Raziskovanje, kar pomeni odkrivanje edinstvenosti problema in mogočnih rešitev. To pomeni, da šolski strokovni delavci skupaj z otrokom ugotavljajo, kje je težavo, kakšni viri so morda že na voljo in kakšno znanje ima otrok ter kaj je potrebno še narediti, seveda skupaj z njim.
3. Spreminjanje kot načrtovanje korakov, izvajanje in delo v procesu pomoči, skupaj z otrokom in zanj.
4. Proslavljanje, ki pomeni prepoznavanje in spoštovanje moči otroka in šolskih strokovnih delavcev. To je izdelava evalvacije dela. Proslavljanje je potrebno izvesti pri najmanjšem napredku otroka ter šolskih strokovnih delavcev. Ko zmorejo sami in se razvijejo kompetence, se lahko zgodi ločitev.
5. Ločitev, ki se prepozna kot nova zgodba, nov projekt pomoči.
6. Reflektiranje kot priložnost za strokovno in osebno rast. Poteka v celotnem procesu pomoči, zagotavlja povratne informacije o delu, v katerem so udeleženi vsi.

Načela, ki jih je potrebno upoštevati pri timskem soustvarjanju:

1. Načelo vsestranskega pristopa in partnerskega sodelovanja, ki vključuje uporabo sodobnih pristopov pri delu z otroki s posebnimi potrebami, ki spodbujajo dejavno vključevanje otroka in njegovih staršev v projekte pomoči ter dobro usposobljenost šolskih strokovnih delavcev za taka dejanja. Pri delu z otroki s posebnimi potrebami so člani timov poudarili tudi na lastnosti šolskih strokovnih delavcev kot so odprtost, spoštovanje drugačnosti, empatično razumevanje in odzivanje ipd.
2. Načelo optimalne vključenosti, ki vključuje uveljavljanje novih znanj na področju dela z otroki s posebnimi potrebami, predvsem podpora dejavni udeleženi vseh sodelujočih.

3. Načelo strokovne usposobljenosti šolskih strokovnih delavcev in načelo interdisciplinarnosti, kar pomeni poznavanje obstoječe zakonodaje in vsebinskih dokumentov na področju dela z otroki s posebnimi potrebami, dobro sodelovanje med šolskimi strokovnimi delavci, med šolami in institucijami, ki pomagajo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim staršem.
4. Načelo odkrivanja močnih področij, kar pomeni odkrivanje virov moči pri šolskih strokovnih delavcih, otrocih in njihovih starših, da bi mobilizacija virov moči postala temelj in osnova za izdelavo projekta pomoči, na katerih se bo gradilo soustvarjanje dobrih rešitev in izidov.
5. Načelo postavljanja realnih ciljev in vrednotenja dosežkov, ki nam pokažejo pot k dobrim izidom in so pomembni za motivacijo in dejavno udeleženo sodelujočih v procesu pomoči ter potrebo po načrtovanju in vrednotenju ter ponovnem načrtovanju dela.
6. Načelo razumevanja, odgovornosti in soustvarjanja, kar pomeni odgovornost vseh v celotnem procesu pomoči za vsak korak in napredek otroka, sodelovanje v jeziku, ki ga vsi razumejo.

Otroci s posebnimi potrebami vključujejo širok spekter težav in problemov. Šolski strokovni delavci so profesionalno dolžni otrokom s posebnimi potrebami zagotoviti uspešno učenje, zato se povezujejo z mnogimi strokovnjaki in preizkušajo nove metode in oblike dela. Sodelovanje s strokovnjaki zahteva več samostojnosti in odločnosti ter več osebnih odločitev šolskega strokovnega delavca.

Izjemno pomembno je, da šolski strokovni delavec aktivno vključi otroka v projekt pomoči, da spozna njegova močna in šibka področja, ga sliši, razume, mu odgovarja in ga spoštuje. V procesu pomoči otrok pridobiva izkušnje spoštovanja in kompetence.

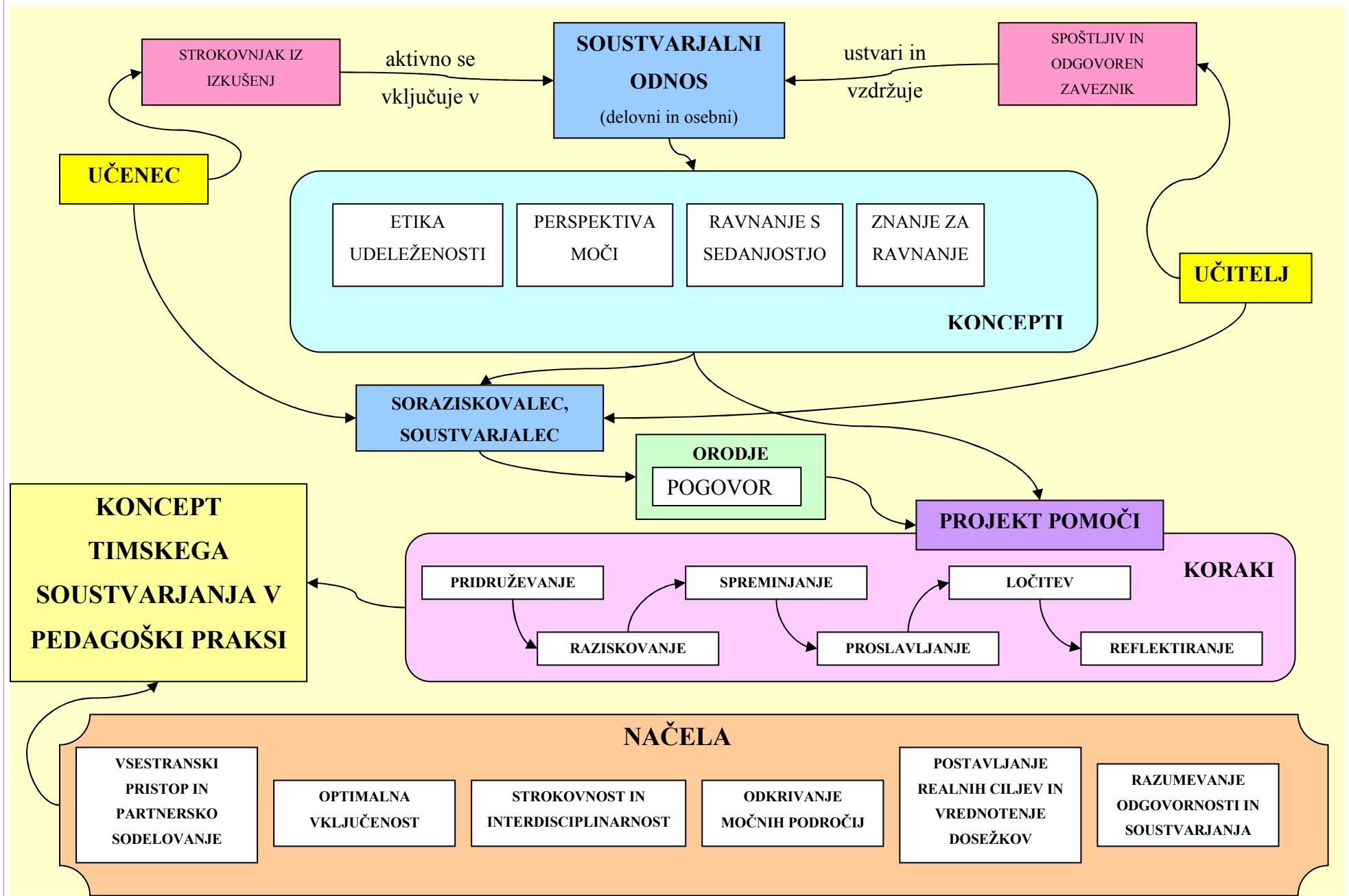
Sodelovanje s starši je pomemben del odgovornosti šolskega strokovnega delavca. Oblikovanje pozitivnega odnosa s starši otroku s posebnimi potrebami pomaga k lažjemu premagovanju njegovih težav. Starši običajno niso strokovnjaki na področju izobraževanja, zato je v odnosu potrebno ravnati previdno, izražati skrb za njihovega otroka in odpravljati ogroženost, ki jo starši pri obravnavi otroka s posebnimi potrebami doživljajo. Pomembna je uporaba jezika, osebno in profesionalno odzivanje šolskega strokovnega delavca, spoštovanje otroka in staršev.

Velikega pomena je tudi uporaba učinkovitih strategij, v katerih je potrebno vzpostaviti pozitiven odnos, razviti veščine poslušanja, slišanja, razumevanja, odgovarjanja.

Ena izmed teh strategij je uporaba koncepta delovnega odnosa in osebnega stika v procesu timskega soustvarjanja v pedagoški praksi, ki v vsakdanjem življenju konkretizirajo dogovorjene spremembe, naloge, delež posameznika in njegovo edinstvenost. Poudarek je na delu, na sodelovanju, na odzivanju na posebnosti, drugačnosti in ustvarjanju novih možnosti tam, kjer znotraj običajnih pristopov rešitve ni mogoče najti.

#### **10.4.1 Grafični prikaz modela timskega soustvarjanja v pedagoški praksi**

##### **Graf 7: Koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi**



## 11.0 SKLEPNE MISLI

Magistrsko delo izpostavlja in analizira temeljna spoznanja na področju timskega sodelovanja pri pomoči otrokom s posebnimi potrebami, njihovim staršem in šolskim strokovnim delavcem in predstavlja primere dobre prakse. Pri oblikovanju predlogov sem izhajala iz teoretičnih in v raziskavi dobljenih empiričnih ugotovitev. S tem sem prispevala k razvoju pedagoške prakse in timskega dela. Znanstveni doprinos magistrskega dela je v prispevku k razvoju specialne in rehabilitacijske pedagogike, v raziskovanju in razvijanju odnosov med učitelji, starši in učenci s posebnimi potrebami. Z razvojem prakse se je oblikoval znanstveni model timskega dela z elementi delovnega odnosa in osebnega stika v pedagoški praksi

S pomočjo statističnih obdelav so bile identificirane razlike v značilnostih odgovorov v inkluzivnih in šolskih timih. Pričakovati je bilo, da bosta obe vrsti timov pridobili pozitivno izkušnjo iz timskega dela ter vzpostavili delovni in osebni odnos. Na podlagi opravljenega dela sem opisala strategije in metode dela, ki so jih člani timov opisali kot učinkovite ter pomanjkljivosti, ki so jih pri delu zaznali. Predstavljam model za uporabo koncepta delovnega odnosa ter osebnega stika v pedagoškem procesu. Projektna dokumentacija, ki je nastala pri sodelovanju timov, je namenjena načrtovanju, spremljanju ter evalvaciji inkluzivnega procesa učencev.

S pomočjo kvantitativne analize sem predstavila timsko delo inkluzivnih in šolskih timov na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami, ter identificirala sem značilnosti sodelovanja članov inkluzivnega tima in šolskega tima pri uresničevanju inkluzije v sodobni pedagoški praksi.

Raziskava mi je pomagala ugotoviti, katere elemente so uporabili člani inkluzivnih in šolskih timov pri timskem delu po konceptu vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika.

Predstavljeni so rezultati kvalitativne obdelave ankete in dokumentacije iz sodelovanja z namenom predstaviti timsko delo inkluzivnih in šolskih timov na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami. Ugotovila sem, katere elemente so uporabljali člani inkluzivnih in šolskih timov pri timskem delu po konceptu vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika.

Kvantitativna analiza je bila izhodišče za nadaljnje delo na področju razvijanja timskega dela, pokazala je tudi na področja, na katere je potrebno posebej opozoriti v izobraževanju in konkretnem delu šolskih strokovnih delavcev. Timsko delo je potrebno izvajati na vseh področjih vzgoje in izobraževanja, tudi na področju dela z učenci s posebnimi potrebami.

**Povzemam sklepe in predloge, s katerimi bi želela zagotoviti boljšo preglednost in lažjo uporabo koncepta delovnega odnosa in osebnega stika v pedagoški praksi.**

1. Strokovnost in profesionalnost šolskih strokovnih delavcev na področju dela z otroki s posebnimi potrebami je treba spodbujati, zagotoviti in preverjati.
2. Vodstva šol naj prevzamejo odgovornost za organizacijo, načrtovanje, izvajanje ter ponovno načrtovanje dela na področju otrok s posebnimi potrebami. Predvsem je treba biti pozoren pri izbiri ustreznega kadra, zagotovitvi primerno organizacijo časa za neposredno delo z otroki in njihovimi starši ter zagotoviti prostorske možnosti.
3. Spodbujati in organizirati je treba dejavnosti, ki podpirajo sodelovanje vseh (šolskih strokovnih delavcev, staršev in otrok) na formalni in neformalni ravni.
4. Več pozornosti je treba nameniti etiki udeležnosti, pri čemer je izredno pomembno vključevanje otrok in njihovih staršev v projekte pomoči.
5. Skrbeti je treba za stalno strokovno izobraževanje in strokovno vodenje šolskih timov pri delu z otroki s posebnimi potrebami.
6. Omogočiti načrtno in sistematično zbiranje primerov dobre prakse ter njihovega predstavljanja med šolami in s tem razvijati inkluzivno prakso v šolah.
7. Zagotoviti je potrebno delovanje inkluzivnih timov v pedagoški praksi.

## 12.0 VIRI

1. Aniscow, M. (2000). Including the Excluded. International Special Education Congress. Inclusive Technology with university of Manchester.
2. Beattie. (2006). Making Inclusion Work. Effective Practices for ALL Teachers. California ZDA: Corwin Press.
3. Bečaj, J. (1987). Potrebe in možnosti posebne obravnave otrok v šoli. Zbornik posvetovanja. Ljubljana. str. 22–38.
4. Bečaj, J. (2002). Šolska avtonomija: Nedosegljiva nujnost?. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1., str. 78–96.
5. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
6. Belbin M, R. (1981). Management teams – why they succeed or fail?. Heinemann: Butterworth.
7. Belbin M, R. (1993). Team roles at work. Heinemann: Butterworth.
8. Bezić, T. (1996). Šolska klima, šolska kultura in kakovost šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 29, št. 6., str. 34–36.
9. Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta Nova.
10. Brajša, P. (1995). Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor: Doba.
11. Cencič, M. (2002). Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami. V: Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Prispevki za strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza pedagoških delavcev Slovenije. str. 79–87.
12. Čačinovič Vogrinčič, G., Kopal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
13. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Dominkuš, D. (1997). Poklicno in strokovno izobraževanje dijakov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. *Defektologika slovenica*, 5, št. 2. str. 49–54.
15. Dyson, A., Millward., A. (2000). Schools and special needs: issues of innovation and inclusion. London: P. Champan, Thousand Oaks, New Delhi Sage.
16. Evropska komisija – Lizbonska strategija. (2000). Pridobljeno 23. 5. 2007 iz [europa.eu.int/growthandjobs/index.htm](http://europa.eu.int/growthandjobs/index.htm).
17. Farrell, M. (2005). Key issues in special education: raising standards of pupils' attainment and achievement. London and New York: Routledge.

18. Farrell, M. (2006). *The effective teacher's guide to behavioural, emotional and social difficulties: practical strategies*. London and New York: Routledge.
19. Friend, M. in Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White plains, New York: Longman.
20. Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
21. Gordon, T. (1992). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
22. Chivers, J. (1995). *Team-bulding with teachers*. London: Kogan Page.
23. Idol, L. (1997). Questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30. št. 24. str. 384–394.
24. *Individuals with Disabilities Education Act . IDEA-97*.
25. Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstream or special: educating students with disabilities*. London and New York: Routledge.
26. Kalin, J. (2004). Model usposabljanja učiteljev mentorjev pedagoške prakse – ključni dejavnik v prenovi izobraževanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 35. št. 5. str. 61–65.
27. Kavkler, M. (2001). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, 32, št. 6, str. 100–106.
28. Kavkler, M. (2003). Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami – Skrajni čas za praktično aplikacijo. *PET*, 64, junij 2003.
29. Kobolt, A. (1994). Skupinska supervizija in supervizija delovne skupine oziroma tima. *Socialno delo*, 33, št. 6., str. 489–493.
30. Kobolt, A. Žorga, S. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
31. Kobolt, A. (2002). *Timska supervizija. V: Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
32. Končar, M. (2003). Individualizirani program. *Defektologika Slovenica. Revija defektologov in specialnih pedagogov Slovenije*, 11. št. 3. str. 7–23.
33. Konvencija o otrokovih pravicah (1996). Pridobljeno iz <http://www.varuh-rs.si/index.php?id0105#69>. Organizacija Združenih narodov.
34. Košir, S. (2002). Integracija otrok s posebnimi potrebami v Evropi, prizadevanja Slovenije. V: *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Prispevki za strokovni posvet*. Nova Gorica: Zveza pedagoških delavcev Slovenije. str. 34–39.
35. Krapše, Š. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami*. Educa. Nova Gorica.
36. Kristančič, A., Ostrman, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev.



37. Leadbetter, J. (1993). *Specil childern – Meeting the challenge in the primary school*. London and New York: Cassel.
38. Lipičnik, B. (1996). *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
39. Lüssi, P. (1991). *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
40. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
41. Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Peklaj, C., Golobič Bregar, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
42. Mayer, J. (2001). *Skrivnosti ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus-Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
43. Medveš, Z. (2002). Šola zate in zame. V: *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. Prispjevki za strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 56–72.
44. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
45. Millward, A., Baynes, A., Dyson, A., Riddel, S., Banks, P., Kane, J., Wilson, A. (2002). Individualised educational programmes. *Journal of Research in Special Educational Needs* 2, št. 3. str. 103–110.
46. Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. (2003). Ljubljana: Področne skupine pri NK za prenovo vzgojno-izobraževalnih programov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, Urad RS za razvoj šolstva, Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
47. NASEN (The National association for Special Educational needs). (1999). *Policy document on inclusion*. Tamworth.
48. Novak, B. (2007). *Z dobro komunikacijo do nove paradigme šole*. Pridobljeno: 23. 2. 2007, iz <http://www.entra.si>.
49. Novljan, E. (2002). Inkluzija – možnosti in omejitve. V: *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. Prispjevki za strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza pedagoških delavcev Slovenije. str. 95–103.
50. Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Centerkontura.

51. Pedagoška enciklopedija. (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
52. Person, B., Dyson, A. (2000). Models of education of children with special needs. Edinburgh: European Conference on Educational Research.
53. Pinkus, S. (2003). All talk and no action: transforming the rhetoric of parent-profesional partnership into practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, št. 2, str. 130–137.
54. Pinkus, S. (2005). Bridging the gap between policy and practice: adopting a strategic vision for partnership working in special education. *British Journal of Special Education*, 32, št. 4; str. 184–187.
55. Polak, A. (2001). Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela. Ljubljana.
56. Polak, A. (2000). Timsko delo je nadgradnja individualnega dela. *Katarina*, revija za kreativno poučevanje, 5. junij 2000, str. 2–3.
57. Polak, A. (2000). Medpredmetno timsko načrtovanje pouka. Usposabljanje prihodnjih predmetnih učiteljev za timsko delo. *Vzgoja in izobraževanje*. Zavod republike Slovenije za šolstvo, 31, št. 4. str. 45–51.
58. Polak, A. (2004). Individualistična ali sodelovalna naravnost? Zakaj je eno in drugo kot odgovor na različne življenjske izzive. *Vzgoja in izobraževanje*, 35, št. 4., str. 8–12.
59. Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
60. Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Ljubljana: Uradni list RS, št. 25/06, 60/06, 8/08.
61. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Uradni list RS, št. 54/03, 93/04, 97/05, 25/06.
62. Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu Ljubljana: Uradni list RS, št. 61/04.
63. Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Uradni list RS, št. 23/07, 8/08.
64. Program za otroke in mladino 2006–2016. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve Republike Slovenije.
65. Resman, M. (1993). Management, šolstvo in šola. *Sodobna pedagogika*, 44. št. 9–10. str. 457–473.

66. Resman, M.(2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 8 - 28.
67. Skalar, V. (2002). Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. *Prispevki za strokovni posvet*. Nova Gorica: Zveza pedagoških delavcev Slovenije. str. 56–72.
68. Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1994). Ljubljana: Državna založba.
69. SPSS program, verzija 15. za program WINDOWS.
70. Schmidt, M. (1994). Stališča učiteljev do vzgojno-izobraževalne integracije otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redne oblike šolanja. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
71. Schmidt, M. (1999). Prihodnost inkluzivnih šolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 50. št. 5, str. 128–138.
72. Schmidt, M. (1999). Segregacija – integracija. *Sodobna pedagogika*, 50. št. 1, str. 138–153.
73. Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta.
74. Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with disabilities. (1993). Pridobljeno <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>. United Nations General Assembly, forty – eighth session, resolution 48/96.
75. Svet po meri otrok. (2003). Ljubljana: UNESCO Slovenija.
76. Šučur, Z. (1997). Integracija in inkluzija. *Defektologika Slovenica*. Revija defektologov in specialnih pedagogov Slovenije, december 1997, 316. št. 3. str. 7–17.
77. Šugman Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. *Socialno delo*, 36. št. 4. str. 289–308.
78. Quinn, F. (2001). Parents as parents: parents` perceptions of partnership in Northern Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1, št. 2, str. 96–101.
79. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. (1994). Pridobljeno 23. 5. 2007 iz [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).Salamanca:UNESCO.
80. Trtnik Helerc, A. (2001). Developing inclusive school cultures by the collaboration between the academics, head teacher trainers and practitioners. V: *Integration and collaboration*. Interantional Conference on Special Education. Antalya.
81. Trtnik Helerc, A. (2001). Vloga ravnatelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, 32, št. 5, str. 5–9.
82. Vaughn, S. in Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28. št. 5. str. 264–270.

83. Vries, S. de, Bouwkamp, R. (1995). Psihosocialna družinska terapija. Logatec: Firis.
84. Vršnik, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!. Sodobna pedagogika 54, št. 1, str. 140–151.
85. Wilson R, A. (1998). Special educational needs in the early years. London and New York: Routledge.
86. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (1996). Ljubljana: Uradni list RS. št.12/1996, 36/08.
87. Zakon o osnovni šoli. (1996). Ljubljana. Uradni list RS. št. 12 /1996.
88. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). (2007). Ljubljana: Uradni list RS, št. 102/2007.
89. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Ljubljana: Uradni list RS. št. 3/2007.
90. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.(2006). Ljubljana: Uradni list RS. Št. 118/06.
91. Zapisnik 106. seje strokovnega sveta za splošno izobraževanje, 11. 10. 2007. Pridobljeno 11. 12. 2008 iz [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/strokovni\\_sveti/vladni/pdf/splosno\\_sklep\\_106.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/strokovni_sveti/vladni/pdf/splosno_sklep_106.pdf).
92. Žerdin, T. (2002). Otroci s posebnimi potrebami in inkluzija. Šolski razgledi, 53. št. 3. str. 7.

## **13.0 PRILOGE**

- 13.1 Vprašalnik za člane šolskega in inkluzivnega tima
- 13.2 Proces timskega dela na srečanju
- 13.3 Iztočnice za evalvacijo timskega dela
- 13.4 Zapisnik srečanja inkluzivnega in šolskega tima
- 13.5 Kodiranje podatkov

## Priloga 13.1



INKLUZIVNI TIMI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Razvojni projekt PeF in MŠŠ

Vprašalnik za člane inkluzivnega in šolskega tima

# VPRAŠALNIK O SODELOVANJU INKLUZIVNEGA IN ŠOLSKEGA TIMA

Spoštovani,

prosim Vas za pomoč pri sodelovanju v raziskavi projekta Inkluzivni timi. Anketa je anonimna, vaši odgovori bodo služili izključno v raziskovalne namene. Z njimi bom obogatila analizo o sodelovanju inkluzivnega in šolskega tima.

Zahvaljujem se Vam za sodelovanje.

Jana Grah, raziskovalka

Prosim, da obkrožite številko oziroma črko pred izbranim odgovorom.

1. V projektu sem sodeloval/a kot

1. član/članica inkluzivnega tima
2. član/članica šolskega tima

2. Spol (obkrožite)                      M                      Ž

3. V okviru vzgoje in izobraževanja imam

- a) 0–5 let delovnih izkušenj.
- b) 6–15 let delovnih izkušenj.
- c) 16–25 let delovnih izkušenj.
- d) 25–več let delovnih izkušenj.

Prosim, da izberete in obkrožite besedo pod trditvijo, s katero se najbolj strinjate.

1. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste se v projektu pomoči učencu/dijaku dogovorili za sodelovanje.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

2. Učenec/dijak s posebnimi potrebami je sodeloval kot član tima.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

3. Starši učenca/dijaka s posebnimi potrebami so sodelovali kot člani tima.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

4. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste opisali, kaj je učenčev/dijakov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

5. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v projektu pomoči učencu/dijaku načrtovali možne rešitve.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

6. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste skupaj izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

7. Člani inkluzivnega tima in šolskega tima ste skupaj evalvirali delo ter ponovno načrtovali nove rešitve, če je bilo potrebno.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

8. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste si določili vloge, ki ste jih izpeljali po svojih močeh.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

9. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste odkrili svoj osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči.

Vedno            Pogosto            Včasih            Nikoli

10. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste vzpostavili osebni odnos ter si zaupali.

Vedno      Pogosto      Včasih      Nikoli

11. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe.

Vedno      Pogosto      Včasih      Nikoli

12. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali moč timskega dela.

Vedno      Pogosto      Včasih      Nikoli

13. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste bili pozorni tudi na najmanjši napredek učenca/dijaka ter ste ga pozitivno ovrednotili.

Vedno      Pogosto      Včasih      Nikoli

14. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kaj ste v sodelovanju dosegli.

Vedno      Pogosto      Včasih      Nikoli

15. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste spoznali, kako je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej.

Vedno      Pogosto      Včasih      Nikoli

16. Člani inkluzivnega in šolskega tima ste v timskem delu oziroma ob strokovnem problemu pridobili nova znanja in spoznanja.

Vedno      Pogosto      Včasih      Nikoli

17. Prosim, da sodelovanje (timsko delo) članov inkluzivnega in šolskega tima v projektu pomoči ovrednotite z oceno na lestvici šolskih ocen.

Odlično      Prav dobro      Dobro      Zadostno      Nezdostno

18. Zapišite, kaj bi še radi sporočili o timskem delu pri uresničevanju inkluzije učenca/dijaka s posebnimi potrebami.

Hvala, da ste izpolnili vprašalnik.



## Priloga 13.2



INKLUZIVNI TIMI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Razvojni projekt PeF in MŠŠ

**Inkluzivni tim:** (označite): **MS, MB, LJ, CE, KP, SG, KR, NG, NM**

### **Proces timskega dela na srečanju**

(označite):

1. **inkluzivnega in šolskega tima**
2. **članov inkluzivnega tima**
3. **članov šolskega tima**

**Datum:**

**Trajanje srečanja:**

**Zapisala:**

**Ugotovitev prisotnosti:**

<b><u>ŠT/IT</u></b> <b><u>(število prisotnih članov)</u></b>	<b><u>Vloga</u></b> (razrednik, logoped, specialni pedagog, učitelj matematike, prijatelj otroka s PP ipd.)
Dopišite v obrazec, člani katerega tima so bili prisotni na srečanju	V obrazec dopišite VLOGO POSAMEZNEGA ČLANA
<b><u>Srečanje je vodil/vodila</u></b>	
<b><u>Otrok s posebnimi potrebami</u></b>	Spol: M Ž Starost: .....let Razred:
<b><u>Prisotnost otroka s PP</u></b>	DA NE
<b><u>Starši/zak. zast.</u></b>	
<b><u>Prisotnost staršev</u></b>	DA NE
<b><u>Označite osebe</u></b>	Mama Oče druga oseba, kdo? ....
<b><u>Drugi vabljeni</u></b>	

**Opomba:** (odsotnost, zakaj so bili ali niso bili prisotni otrok s PP in njegovi starši)

**Agenda:**

## **Potek srečanja**

*Opazujte in zapišite proces timskega dela na srečanju. Na vsakem srečanju inkluzivnega in šolskega tima ali članov inkluzivnega tima ali članov šolskega tima opišite proces timskega dela po osnovnih elementih delovnega odnosa. Pomagajte si z vprašanji.*

### **1. DOGOVOR ZA SODELOVANJE**

1. Kako ste se dogovorili za sodelovanje? Kdo je dal pobudo za srečanje, zakaj in kako (dogovor, ukaz, vabilo ...)?
2. Ali je otrok s posebnimi potrebami sodeloval na srečanju kot član tima (kdo ga je/ni povabil, zakaj)? Kaj je za vas pomenilo, da je otrok prisoten na srečanju, da je del tima? Kaj je to pomenilo za njega? Kaj je to pomenilo za nadaljnje delo z njim?
3. Ali so starši otroka s posebnimi potrebami sodelovali kot člani tima (kdo jih je/ni povabil, zakaj)? Kaj je za vas pomenilo, da so starši prisotni na srečanju, da so del tima? Kaj je to pomenilo za nadaljnje delo z otrokom ter s starši?

### **2. DEFINICIJA UČENČEVEGA PROBLEMA**

1. Kako ste člani (člani timov, starši, otrok) opisali, kaj je otrokov problem oziroma pri čem potrebuje pomoč? Kako je potekal razgovor o problemu, kdo je vodil razgovor, kdo se je vključeval v razgovor, kako se je v ta del srečanja vključeval otrok s posebnimi potrebami in njegovi starši?

### **3. NAČRTOVANJE PROJEKTA POMOČI; RAZDELITEV VLOG**

1. Kako ste skupaj načrtovali naloge, kakšno vlogo je pri tem imel otrok s posebnimi potrebami, kakšno vlogo so imeli njegovi starši ter posamezni člani tima? Kdo je predlagal naloge za delo, kako so jih ostali člani tima vključno s starši in otrokom s posebnimi potrebami sprejeli? Kaj je bil razlog za vključevanje otroka s posebnimi potrebami in njihove starše oziroma ne vključevanju le-teh pri načrtovanju projekta pomoči.

### **4. SODELOVANJE; SOUSTVARJANJE**

1. Kako ste izvajali zastavljene naloge v projektu pomoči, kako ste sodelovali med sabo v timu in med timi skupaj? Opišite konkretno, kdo je spodbujal sodelovanje, kdo je vodil delo, na koga ste se obračali, kako ste sodelovali? Kako ste določili vloge in kako ste odkrili svoj osebni in profesionalni delež pri soustvarjanju v projektu pomoči? Kaj je bilo novo, napredno v tovrstni obliki timskega dela?
2. Ali in kako ste v medsebojni komunikaciji (v dialogu) odkrili vire moči (sposobnosti, znanja...) pri sebi in okrog sebe? Kako ste ravnali z novimi znanji in spoznanji? Kako je z novimi spoznanji ravnal otrok in njegovi starši?

### **5. VREDNOTENJE DELA TER PONOVRNO NAČRTOVANJE**

1. Kako ste skupaj vrednotili delo ter ponovno načrtovali nove rešitve? Kako so se v evalvacijo vključevali starši otroka in otrok sam? Kaj je pomenilo za delo vključevanje/ne vključevanje vseh članov timov?

2. Kako ste spoznali, kaj ste v sodelovanju dosegli? Ali ste bili pozorni tudi na najmanjši napredek otroka s posebnimi potrebami ter ste ga pozitivno ovrednotili? Kako in kaj mu je pomenila pohvala ali kritika? Kako so se odzivali starši, kaj so pričakovali, kako so sprejemali pohvalo ali kritiko?
3. Ali ste spoznali, da je pomembno cilje v projektu pomoči oblikovati vnaprej? Kako ste se pri tem ravnali? Kako ste vključevali otroka in njegove starše v ponovno načrtovanje nalog? Kaj ste si zastavili za naslednje obdobje in kaj so za vse udeležene pomenili novi cilji?

#### **6. VZPOSTAVLJANJE PROFESIONALNEGA IN OSEBNEGA DELOVNEGA ODNOSA**

1. Kako ste vzpostavili osebni odnos, zakaj ste si zaupali, kako ste skrbeli za dobro počutje na srečanjih, kaj je to pomenilo za člane timov, otroka s posebnimi potrebami in njegove starše?
2. Kakšno prednost/slabost vidite v timskem delu? Kaj bi še radi sporočili o tovrstnem timskem delu? Kako razumete in kaj vam pomeni v timskem delu delovni in osebni odnos članov timov? Ali in kako ste spoznali moč timskega dela? Kdaj in kako ste spoznali, kaj ste v sodelovanju dosegli?

**Priloge:** (zapiše se vse, kar se k opazovanju priloži: slike, vabilo, pisma, delovni listi,...)

## Priloga 13.3



INKLUZIVNI TIMI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Razvojni projekt PeF in MŠŠ

### Iztočnice za evalvacijo timskega dela

1. Opišite proces timskega dela med vašim IT in ŠT(OŠ, SŠ).  
Dogovor za sodelovanje; definiranje učenčevega problema; načrtovanje projekta pomoči, razdelitev vlog; sodelovanje, soustvarjanje; vrednotenje dela ter ponovno načrtovanje; vzpostavljanje profesionalnega in osebnega odnosa.
2. Opišite metodo/strategijo ali dejavnost sodelovanja s starši, ki vam je ostala najbolj v spominu ter je bila pomembna za premik k boljšemu tiskemu delu.
3. Opišite metodo/strategijo ali dejavnost sodelovanja z učencem/dijakom, ki vam je ostala najbolj v spominu ter je bila pomembna za premik k boljšemu tiskemu delu. Zapišite, kako ste vrednotili in nagrajevali napredek učenca/dijaka?
4. Kako bi v procesu timskega dela izboljšali učinkovitost podpore inkluzivnih timov šolskim timom, staršem in učencem/dijakom s posebnimi potrebami pri uresničevanju inkluzije?
5. Na katere kritične probleme, ki potrebujejo posebno pozornost pri uveljavljanju tovrstnega timskega dela v sodobni pedagoški praksi, lahko opozorite na podlagi vaših izkušenj?
6. Katere pozitivne usmeritve so nakazale dejavnosti vašega inkluzivnega tima za razširjanje inkluzije v praksi za šolski tim; izbrano šolo; širše okolje; sodobno pedagoško prakso?
7. Kaj načrtujete vnaprej?

## Priloga 13.4



INKLUZIVNI TIMI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Razvojni projekt PeF in MŠŠ

### Zapisnik srečanja inkluzivnega in šolskega tima št.

Datum:

Ugotovitev prisotnosti:

<u>ŠT/IT</u>	<u>Ime in priimek</u>	<u>Poklic</u>	<u>Podpis</u>	<u>Odsotnost(razlog)</u>
<u>ŠT</u>	<u>Dopišite v obrazec</u>	<u>Dopišite</u> _____ <u>v</u> <u>obrazec</u>	Podpis na srečanju	
<u>IT</u>				
<u>Starši</u>				
<u>Drugi</u> <u>vabljeni</u>	Vpišete vnaprej ali na srečanju			

Opomba:

#### Namen in program srečanja

(isto kot na vabilu, podrobno iz delovnega srečanja IT pred srečanjem IT in ŠT)

Srečanje vodil:

Začetek srečanja: zapiše se točna ura

Pregled uresničevanja sklepov prejšnjega srečanja:

Potek srečanja (opiše se potek srečanja, komentarji, stališča, misli...)

Ad 1)

Ad 2)

:

:

:

Ad ...)

Člani ŠT in IT so na ... srečanju dne..... sprejeli naslednje sklepe:

Sklep 1

Sklep 2

:

:

:

Sklep...

Priloge: ( zapiše se vse, kar se k zapisniku priloži: slike, vabilo, pisma, delovni listi....)

Konec srečanja: zapiše se točna ura

Zapisal/a:

Ime, priimek in podpis

Zapisnik pregledal/a:

Zapiše se, kdo je zapisnik pregledal/-a.

## Priloga 13.5

### PRIMERI IZJAV S SREČANJ IN INTERVJUJEV, RAZGOVOROV IN ZAPISOV V DOKUMENTIH TER NJIHOV POMEN

V zbranem gradivu so člani inkluzivnih timov neposredno odgovarjali na vprašanja in zapisovali podatke v vnaprej pripravljene obrazce. Pri izvajanju intervjujev in razgovorov so bile zapisane izjave članov inkluzivnih timov in projektne skupine. Člani šolskih timov so posredovali svoje evalvacije le pisno oziroma posredno preko članov inkluzivnih timov. Najbolj ponavljajoče izjave so zbrane v tabeli 45 in so urejene na podlagi tega, katera značilnost delovnega odnosa jim je pripisana.

<i>Izjave s srečanj in intervjujev, razgovorov in zapisov v dokumentih</i>	<i>Nadrejeni pojmi</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>– Rad delam z otroci s posebnimi potrebami. Vesel sem, da so me sprejeli v projekt Inkluzivni timi.</li><li>– Člani inkluzivnih timov se bomo srečevali enkrat mesečno. Na srečanjih se vedno pogovorimo o delu, vnaprej in predlagamo vsebino izobraževanj, ki nam bodo pomagala pri sodelovanju s šolskim timom.</li><li>– Dogovorili smo se, da bomo v letošnjem šolskem letu sodelovali pri pomoči otroku in se pogovorili o načinu dela ter o naših kompetencah.</li><li>– Članom šolskega tima smo predstavili naše delo in ti so se na podlagi tega odločili za letošnje sodelovanje. Povabili so nas na srečanje in smo skupaj pripravili okvir našega dela, načrt dela in dogovorov.</li><li>– Bil sem prepričan, da bo deklica v našem sodelovanju uspešna, zato smo se dogovorili o delu vnaprej. Sodelovaje se je začelo oktobra, ker smo se vsi strinjali z namenom dela, ki smo si ga zastavili za šolsko leto.</li><li>– S šolskim timom smo se dogovorili, da mu bomo v času enega šolskega leta podajali operativna znanja,</li></ul>	<p><i>Dogovor o sodelovanju:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– <i>pristanek na sodelovanje,</i></li><li>– <i>čas sodelovanja,</i></li><li>– <i>način dela,</i></li></ul>

strategije za vključevanje otrok s posebnimi potrebami, svetovali glede prilagajanja oblik in metod dela z otrokom, pomagali pri izdelavi individualiziranega načrta, pomagali graditi partnerski odnos s starši in otrokom ter poiskali čim več odgovorov na tekoča vprašanja. Skupaj bomo iskali in ustvarjali rešitve.

- Za sodelovanje smo se odločili na podlagi potrebe po dodatnih informacijah od zunanjih strokovnjakov – inkluzivnega tima, ki so podali pobudo za sodelovanje na naši šoli. V dogovoru smo opredelili delo do konca šolskega leta (dopolnitev pedagoške pogodbe, izobraževanja in podpora za učiteljski zbor na srednji šoli, uporaba ustreznih prilagoditev, ponovni pregled otroka pri zdravniku – specialistu).
- Starši so bili veseljaki, to vlogo so obdržali tudi pri sodelovanju v timu.
- Šolski svetovalni delavec bo otroka spremljal pri kosilu, nudil mu bo oporo, ker ima težave z nosom.
- Srečanje bo vodila članica inkluzivnega tima, ki se bo držala časovne razporeditve srečanja.
- Izvajalec pomoči mora pridobiti zaupanje otroka, drugače mu ne more pomagati.
- Otroku bo pomagal sošolec pri označevanju domačih nalog.
- Za povabilo staršem poskrbi tisti član šolskega tima, ki ima največje zaupanje staršev.
- Za CD Miškina mala šola bo poskrbel svetovalni delavec in ga bo dal otroku v mapo.
- Mama bo skrbela za to, da skupaj z otrokom preveri, ali ima pripomočke za naslednji dan vedno v torbi. Vsak dan preveri, kaj je prinesel domov v mapo. Doma z njim vadi branje in pisanje črk.
- Specialna pedagoginja bo poskrbela za razvoj na področju branja.
- Kot mama sem najbolj pripravljena sodelovati in s tem pomagati otroku, da bo znal poskrbeti zase. Vi ga poučujte, jaz ga bom poskusila podpirati in učila ga bom pravilno brisati nos. Škoda, da to še ne ve. Verjetno nisem dovolj delala na tem, zdaj bom izbrala nek drug način, saj je tudi on večji.
- V timih imamo določeni dve kontaktni osebi in komunikacija med nami zato poteka zelo dobro.

– *razdelitev vlog,*



- Z otrokom ni smelo delati veliko ljudi, ker je bil potem zelo zmeden. Moč smo si zato dodajali skupaj, izvajanje pomoči so prevzeli le trije – razredničarka, specialna pedagoginja in učiteljica dodatne strokovne pomoči. Občasno jim je na pomoč priskočil svetovalni delavec.
- Vloge smo si pogosto zamenjevali, da bi vsi posamezniki dobili izkušnjo iz vodenja, zapisovanja, ipd.
- Inkluzivni tim se je izkazal kot podporni steber pri delu našega šolskega tima.
- Delo smo vzpodbujale članice inkluzivnega tima, pri šolskem timu je bila bolj dejavna defektologinja, ki je vse čas koordinirala različne naloge med učitelji na šoli. Vloge smo si določili glede na posamezna interesna in poklicna področja ter smo jih vedno dobro izvedli. Omejeval nas je čas in sistemska ureditev.
- Vloge smo si razdelili pred srečanjem (koordinator, zapisnikar, opazovalec ipd.) ter smo jih na naslednjih srečanjih med sabo zamenjali, da bi vsak dobil čim več izkušenj.
- Inkluzivni tim je bil kot naš svetovalec. Omejeni smo bili s časom, lahko pa rečemo, da je šolski tim veliko pridobil. Vloga inkluzivnega tima je bila velika tudi pri delu s starši, saj smo pridobili nova znanja in spoznali nove metode za delo. Koncept delovnega odnosa je treba v šoli uporabljati in še nadgrajevati.
- Če želiš biti odgovoren, moraš opraviti veliko dela. Pričakovanja članov šolskih timov so zelo visoka.
- Ne smeš nuditi ne preveč ne premalo pomoči. Toliko, da daš razmišljati vsem in jih ustrezno vodiš k cilju.
- V delavnici smo se poučile o tem, kako se počutijo otroci, ki imajo težave z gibanjem. Bilo je koristno.
- Na začetku sodelovanja sem si predstavljal, da bodo člani inkluzivnih timov strogi. Čudovito. Ob vsej strokovnosti sem razširil svoj krog prijateljev in sem spoznal profesionalce z dušo.
- Člani inkluzivnega tima so nam bili vedno pripravljeni svetovati in nas voditi na področjih, ki smo jih označili kot težavne. Ob tem so bili vedno prijazni, govorili so tako, da smo jih razumeli. To je bilo dobro tudi za otroka, da smo se lahko zanašali nanje. Skupno delo je bilo lažje, ker smo si naloge delili.

- *odkrivanje osebnega in profesionalnega deleža pri soustvarjanju.*

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Na žalost so mi člani inkluzivnega tima vedno le svetovali in svetovali, pričakovala sem, da bodo kdaj tudi učili ali mi posredovali strategijo, ki bi bila izredno hitro učinkovita. Bili so močni in jaz nepotrpežljiva.</li> <li>– Zelo odvisno je od učitelja, kako sprejme skupno delo in kako se odziva kot strokovnjak ter kot učitelj, ki hoče razumeti posebne potrebe. Našemu timu je vzelo veliko časa in energije, preden smo učitelja pripravili do sodelovanja in vzdrževali odnos, ki smo ga le težko ustvarili.</li> <li>– Poskrbeli smo za to, da je prevladovala odkritost, sproščena pozitivna klima, obojestranska komunikacija ter sprejemanje mnenj s strani obeh timov. Tako so mnogi odkrili svoj delež, ki so ga vložili v skupno delo.</li> <li>– Vsi člani so imeli možnost in so se enakovredno vključevali v komunikacijo, predloge posameznikov smo skupaj kritično ovrednotili in presodili, kar je predstavljalo profesionalno in tudi osebno varnost.</li> <li>– Ko se nismo mogli ujeti je bilo potrebno uporabiti supervizijske tehnike. To področje je tudi potrebno še razvijati.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Razlike med otroki so velike.</li> <li>– Pri opisu problema moraš biti natančen.</li> <li>– Povabiti otroka k sodelovanju je bilo dokaj enostavno. Težje ga je bilo pripraviti na to, da je enakopraven član tima, da ga poslušam in ga želim razumeti. Otroci takega odnosa niso še navajeni.</li> <li>– Videnje problema na način, kako ga je predstavil otrok, je bilo nekaj posebnega. Odrasli smo ga videli popolnoma drugače. To je bilo dobro izhodišče za nadaljnje delo.</li> <li>– Najprej nam je moralo biti jasno, da otrok mora biti čim bolj samostojen. Kljub temu da mu pomagamo, mora razviti kompetence pri odnosu do sošolcev. Težave pri obnašanju ima zaradi izključitve iz skupine.</li> <li>– Otrok ne spoštuje odraslih oseb in dogovorov.</li> <li>– Želim samo, da se moj otrok vključi v skupino in je uspešen. Njegova težava je, da je malo povezan s</li> </ul>	<p><i>Instrumentalna definicija problema</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>skupno raziskovanje, kje ima otrok težave,</i></li> <li>– <i>skupno raziskovanje, kje ima težave tim,</i></li> <li>– <i>opredelitev močnih in šibkih področij,</i></li> </ul>

sošolci in se zaradi gibalne oviranosti ne udeležuje vseh dejavnosti.

- Ni potrebno, da se otrok vključuje na srečanjih timov. Pogovori se z njim specialna pedagoginja, ki nam potem pove kako on misli in kaj želi. Če bi videl toliko ljudi v timu, bi se zagotovo pšočutil nelagodno.
- Težave ima na področju gibanja.
- Kljub temu da potrebujem pomoč učiteljice, si želim, da se bom vključeval v vse dejavnosti v razredu.
- Nisem se imela čas pripraviti na dogovorjen termin, zato nisem uspešna pri preverjanju znanja.
- Naš otrok obrača črko 6, ima težave z branjem. Najslabše je, da si ne zna zbrisati nosu. Potrebuje opozorilo ali ukaz, šele nato se zbrše.
- Jaz sem izvajalka dodatne strokovne pomoči in jo nudim otroku 3 ure tedensko. Ker sem začetnica, potrebujem svetovanje o načinu dela z otrokom s posebnimi potrebami, ker nimam veliko delovnih izkušenj.
- Starša nista dosledna pri svojih zahtevah.
- Težava, ki jo prepoznavamo za izvajanje našega poslanstva je pomanjkanje časa in neustrezna sistemska umestitev šolskih timov v šolskem sistemu.
- Srednješolci s posebnimi potrebami so pogosto prikrajšani za kvalitetno pomoč.
- Učenec ima motnje pozornosti in koncentracije in primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Po odločbi o usmeritvi ima dodeljenih 5 ur dodatne strokovne pomoči, vendar jo odklanja. Odklanja tudi redno delo, ne piše, saj ima težave tudi na področju fine motorike. Je agresiven, uničuje šolski inventar, vedenje do odraslih je nesramno.
- Zaznali smo potrebo, da moramo na srednji šoli dobro seznanjati učiteljski zbor s sodobnimi metodami dela z otroki s posebnimi potrebami.

– *odkrivanje virov moči (sposobnosti, znanj, ...) pri*

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Moji neuspehi so predvsem v tem, da se premalo učim in nisem dosledna.</li> <li>– Kot razredničarka dijakinje menim, da je k neuspehu prišlo zaradi tega, ker je program zanjo prezahteven.</li> <li>– Izavjalci pomoči pa menijo, da je za neuspeh odgovorna dijakinja sama, ker pogosto krši dogovore in ne izpolni obljub.</li> <li>– O dijakih s posebnimi potrebami nisem vedela veliko. Zdaj imam informacije, prijatelje in soustvarjalce novega načina mojega dela.</li> <li>– Otroci s posebnimi potrebami so mi blizu.</li> <li>– Od šole do šole je različno. Nekateri šole imajo dovolj pripomočkov, na nekaterih sploh ne vedo, kaj bi lahko uporabljali.</li> <li>– Otrok kaže spoštljiv odnos do učiteljev in ostalih odraslih oseb na šoli in išče njihovo naklonjenost. Njegovo močno področje je delo z računalnikom.</li> <li>– Srečanja inkluzivnega in šolskega tima niso le formalna. V neformalnem delu imamo možnost naučiti se marsikaj koristnega drug od drugega.</li> <li>– Svetovanje je bilo vedno usmerjeno v iskanje rešitev. Rešitve smo iskali z izmenjavo mnenj in pri mnogih smo odkrili še dodatna znanja z različnih področij.</li> <li>– Otrok se zanima za živali in ima interes za konje. Mogoče bi se lažje odločil za terapijo s konji.</li> </ul>	<p><i>sebi in okrog sebe.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rada sem delala z ljudmi, ki so izražali strokovnost, toplino in prijateljstvo.</li> <li>– Najprej sem morala razčistiti pri sebi, na nek način sem dojela, da je delo v projektu potrebno, zato sem dajala vse od sebe.</li> <li>– Staršem je bilo potrebno nenehno razlagati, pojasnjevati in jih spodbujati. Dobro je bilo, če sem jim pokazala, da jih razumem. Kot bi se zrušila zid med nami in smo si bili bližje. Ocenjujem, da sem se s temi</li> </ul>	<p><i>Osebno vodenje, osebni odnos</i></p>

starši tudi drugače pogovarjala in si vzela čas za poslušanje. To je pomembno.

- Starši so nam po nekem času zaupali in se strinjali z našim delo. To nam je pomenilo še dodaten izziv.
- V timskem delu nam delovni odnos pomeni formalno komponento, osebni pa neformalno. Na srečanjih smo za dobro počutje poskrbeli člani obeh timov in sicer z drobnimi pozornostmi, bodisi v obliki pozitivnih misli, simboličnih darilc. Zaznale smo, da je za delo pomemben osebni in iskren odnos in medsebojno zaupanje.
- Zaupala sem vsem učiteljem, le sama sebi ne. Pravzaprav sem si zaupala, da že vse vem in da zmorem, zato sem dala tudi obljubo. Mama mi je pomagala, nikoli je nisem ubogala. Imeli sva kvaliteten odnos, vendar meni ni bilo do učenja.
- Za graditev osebnega odnosa je bilo potrebno, da se najprej spoznamo. Mami smo izražali razumevanje, spodbujali smo jo k novim metodam in pristopom, odzivala se je nemočno in neodločno.
- Vedno smo se trudili, da bi bila klima sproščena in da bi dijakinja in mama začutili pomembnost svoje prisotnosti. Tudi z ureditvijo prostora, prikimavanjem, nasmeškom in stiskom roke smo se odzivali nanje.
- Projektna skupina nam je stala ob strani in tudi drugi sodelavci v timu smo si pomagali, zastavili smo si cilj, da bo otrok spremenil vedenje.
- Odločitve o delu smo sprejemali po razgovoru, ko smo vsi razumeli, kako bomo delali.
- Na srednji šoli bo članica inkluzivnega tima skupaj s članico šolskega tima učiteljskemu zboru predstavila Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za srednjo šolo. Okrepiti je potrebno vlogo svetovalne službe na srednji šoli.
- Izvedli bomo vedenjsko kognitivno metodo.
- Otrok bo prinesel paket robčkov v šolo in jih bo imel v razredu. Od tam si jih bo jemal in bo pozoren na to,

– *skupno načrtovanje nalog,*

da jih bo imel tudi v žepu. Vsi ga bomo navajali, da jih uporablja.

- Ker ima otrok rad delo z računalnikom, ki se kaže kot njegovo močno področje, mu bomo priskrbeli CD Miškina mala šola.
- Odločili smo se, da se mora ves kolektiv na otroka z vedenjskimi težavami odzvati enako. Preverimo njegovo uspešnost oziroma stopnjo neuspešnosti na učnem področju, ki je lahko primarna. Za učiteljski zbor pripravimo delavnico o otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.
- Naloge pomoči smo sproti opredeljevali. Defektologinja in razredničarka sta opredelili učno pomoč v šoli. Oče je soglašal z načrtom in je obljubil, da bi družina otroka podpirala na področjih, ki smo jih nanizali. Vsi želimo, da otrok napreduje v programu osnovne šole.
- Z novimi idejami smo prihajale članice inkluzivnega tima, preko izmenjave mnenj o njih in v pogovoru pa smo prišle do skupnih rešitev.
- Naloge pomoči smo načrtovali v medsebojnem pogovoru in z izmenjavo mnenj.
- Naredili smo načrt, da dijakinja v prvem ocenjevalnem obdobju popravi negativne ocene ter da ji bo pri tem pomagala razredničarka in mama pri domačem delu, predvsem pri dogovoru o načrtovanju dela in sprostitev.
- Sprejete naloge so izvajali člani šolskega tima, mi smo jim pomagali, ker ni bilo dovolj prostora in kompetenc, da bi smo tudi mi izvedli neko delo. Škoda, potrebno je spremeniti sistemsko ureditev in si pridobiti več kompetenc.
- Pri delu v razredu mi pomaga članica inkluzivnega tima. Opazovala me je pri delu, ker sem hotela poznati njeno mnenje o načinu dela z otrokom.
- Pri pripravi pripomočkov smo s starši sodelovali člani inkluzivnega tima, organizacijo je prevzela

razredničarka.

- Specialna pedagoginja bo poudarila slušno zavedanje glasov, učiteljica bo z otrokom vadila pisanje črk, mama bo otroka vprašala, kaj je delal v šoli in to z namenom, da ponovi, kaj se je učil.
- Naloge smo izvajale glede na naša močna področja ter smo jih tako načrtovale. Pri izvajanju nalog je bilo potrebno biti v tesnem sodelovanju, se pogovarjati in slišati. Teh veščin se moramo še učiti.
- Delo smo izvajali po korakih. Inkluzivni tim je imel svetovalno vlogo. Pomagala je razredničarka in mama, dijakinja je pogosto kršila pravila in dogovore, kljub temu da se je tega zavedala.
- Otrok se je dobro počutil, ko smo mu zaupali.
- Starši so začutili nelagodje, ker smo bili velika skupina. Naslednjič se moramo s starši pri delu srečati le tisti, ki bomo nosilci nalog za izpolnjevanje kratkoročnih ciljev.
- Potrebno je več delati konkretno z otrokom, ker je pripravljen za sodelovanje in hoče doseči zastavljen cilj.
- Na začetku vsakega srečanja smo kritično ovrednotili preteklo delo in naloge, ki smo jih izvedle. Med sabo smo se pogovorili o nadaljnjih interesih in pobudah.
- Vedno so me pohvalili tudi za to, kar se je meni zdelo nepotrebno. Dobro sem se počutila in sem mislila, da zdaj moram narediti še več. Ko so me kritizirali, sem se smejala.
- Ob kritičnem vrednotenju obnašanja ali dela se je le smejala, potem se je opravičila in spet dala neko obljubo.
- Otrok se je naučil uporabljati stotični kvadrat.
- Otrok je bil bolj pozoren na moj znak, s katerim sem mu pokazala, da mora uporabiti robček. Prej tega sploh ni opazil.
- Mamu je pogovor zanesel v osebne težave. Omenila je, da je obiskala socialno delavko na Centru za

- *skupno izvajanje nalog,*

- *skupna evalvacija ter ponovno načrtovanje ciljev, če je to potrebno*

socialno delo. Člani tima smo njeno odločitev podprli in jo tudi pohvalili za odločitev.

- Otrok napreduje v primerjavi samega s sabo, osvojil je manj ciljev, kot smo jih predvidevali. Mama se je strinjala, da bo ponavljal razred.
- Pri likovni vzgoji je napredoval, manjka mu vztrajnost.
- Delo smo vrednotili tako, da smo podali svoje mnenje o dosežkih in izvedenih nalogah. Tako smo vrednotili tudi uresničevanje sklepov.
- Sodelovanje smo nadgrajevali s tem, da smo iskali tudi najmanjši otrokov napredek. Delali smo po izredno majhnih korakih, naslednji korak je bil nadgradnja prejšnjega.
- Ko sem naredil kaj dobrega ali dobil dobro oceno, so me takoj pohvalili, najprej v šoli in potem še doma. Bilo je prijetno.
- Najbolj me je veselilo, da sta se mama in oče več pogovarjala z mano. To je bila največje darilo.
- Kot starša nisva posvečala veliko pozornosti pohvali. Samo toliko smo ga pohvalili, da bi bil motiviran za delo vnaprej. Materialnih daril ni bilo, samo pohvala. Vzeli smo si čas zanj in se pogovorili o tem.
- S tovrstnim sodelovanjem je potrebno nadaljevati še naprej. Timsko delo po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika nam je uspelo uresničiti, napake, ki smo naredili so zato, ker smo jih prvi, ki so to poskusili in jih v prihodnosti zagotovo odpravimo.
- Orali smo ledino, potrebno je več takega sodelovanja, da bi se spremenil odnos do sodelovanja z otroki s posebnimi potrebami in do njihovih staršev.
- V naših omarah je ostalo veliko pripomočkov za naše otroke v prvem triletju. V naših srcih je ostala izkušnja, ki je res le osebna, vendar toliko pomembna ne le za sedanost, ampak tudi za prihodnost naše šole in otrok v njej. Veliko sreče pri nadaljevanju dela.



<ul style="list-style-type: none"> <li>– Potrebno je narediti spremembe v zakonodaji.</li> <li>– Otrokova pozornost je zelo pomanjkljiva, zato ne sme nobena dejavnost trajati več kot 10–15 minut.</li> <li>– Na srečanju inkluzivnega in šolskega tima smo se odločili, da ne bomo imeli velikih pričakovanj do staršev, saj jih s tem spravljamo v zadrego. Želeli smo le spremljanje delo in otrokov napredek. Dobro je, da starše vključujemo in iščemo nove vire moči.</li> <li>– Starši so res pomembni pri delu z otrokom. Potrebno je spremeniti filozofijo, postavljati realna pričakovanja do njih. Tako smo želeli, da nam pokažejo podporo in pomagajo tam, kjer čutijo, da lahko. O vsem se moramo vedno pogovoriti. Le tako ugotovimo, kje smo.</li> <li>– Za delo vnaprej nas je spodbujal naš cilj, da bo otrok uspešen in zadovoljen. K oblikovanju ciljev smo prišli v procesu spoznavanja in razumevanja. Veliko smo se pogovarjali in pomembno je bilo, da smo se tudi slišali.</li> <li>– Težave s šolskim timom so bile tam, kjer niso hoteli razumeti, da je potreben čas. Učiteljica je nenehno predstavljala minimalne standarde znanja, ni hotela gledati na otroka in njegov napredek. Njeni cilji so bili vedno cilje cele skupine. To je bilo slabo.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Najboljše, kar smo dajali drugim, je bilo naše znanje, prijateljstvo, strokovnost, čas, ki smo ga preživeli skupaj, poslušanje in odgovarjanje.</li> <li>– Najboljše je bilo, da smo se dobivali v šoli, skupaj z dijakinjo, ker to so bile resnične situacije, kjer smo lahko naredili več kot s svetovanjem.</li> <li>– Za to, da se odločiš za učiteljski poklic, pomeni, da imaš v sebi nek odnos do otrok s posebnimi potrebami.</li> <li>– Otrokova glavna potreba in nuja v razredu je nenehna spodbuda. Če sem ob njem in ga spodbujam, mu pomagam in svetujem je delaven in hvaležen za pomoč. Njegova koncentracija je slabša, vendar ob</li> </ul>	<p><i>Etika udeležnosti in perspektiva moči</i></p> <p><i>(socialna krepitev, včlanjenost, okrevanje, dialog in sodelovanje, odpoved dvomu, ravnanje s sedanostjo, znanje za ravnanje)</i></p>

spodbudah zmore.

- V prvi fazi se nam ni zdelo potrebno, da bi vključevale v šolski tim otroka in njegove starše, ampak ko smo se seznanile s težavami in naredile izhodišča za delo s fantom, je bila njegova udeležba nujno potrebna. Pomembno vlogo vidimo tudi v udeležbi predstavnika CSD, ki morajo sodelovati s šolo in z družino.
- Kot prioriteta naloga je za nas zastavljanje konstruktivne komunikacije ter profesionalno reševanje težav. Vsi moramo biti udeleženi, poznati problem, srečevati se skupaj in se pogovarjati. Le tako najdemo čim več ustreznih rešitev. Odločilna mora biti profesionalna odločitev, ki pelje k najboljšim rezultatom v okviru možnosti, ki jo imamo.
- Ko so bili z mano, sem se počutila zelo dobro in bila prepričana, da zmorem, zato sem tudi vse obljubila. Ko me nihče ni vodil, se nisem znala lotiti dela. Mama me je spodbujala, učiti bi se morala sama. Učitelji so mi pomagali, ampak nikoli nisem sama naredila dovolj.
- Moja hči ne dela dovolj, ne vem je motivirati za delo, čutim se zelo nemočna. Niti to, da bi ji lahko naročila, ne pomaga, dokler sama ne začuti, zakaj želi, da ji pomagamo, in ne ugotovi, kaj sploh želi.
- Menimo, da je bil čas, ki smo ga preživeli z mamo in dijakinjo, zelo pomemben za vse. V pogovoru je potekalo vse po načrtu, največ se je izgubilo pri samostojnosti dijakinje.
- Člani šolskega tima smo imeli več pričakovanj do inkluzivnega tima v obliki svetovanja in pomoči pri trenutnih izbruhih težav. Pričakovali smo posredovanje strategij.
- Timsko soustvarjanje daje več možnosti otroku, ki smo ga vključili v sodelovanje. Otrok, ki je bil z nami, je hitreje ugotovil, kaj je zanj potrebno in zakaj počnemo to, kar počnemo.
- Pri učenki gre za večje razvojne posebnosti, zato jo povabimo le na nekatera timska srečanja.
- Dijaka smo vabili le na nekatere srečanja. Srečanja je bil vesel, bil je sproščen in pripravljen na nadaljnje

– *otrok s posebnimi potrebami je sodeloval/nesodeloval kot*

<p>sodelovanje. Srečanje z dijakom je omogočilo razširjen pogled na otroka in delo z njim.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dijakinja se je odzvala našemu povabilu in je na srečanje prišla ter je sodelovala v času izvajanja pomoči.</li> <li>– Ko so me povabili na srečanje in k sodelovanju sem bila prestrašena, ker še nikoli nisem dobila tako povabila. Srečanja sem jemala resno in sem se čutila kot del tima. Odločila sem se, da prevzamem del odgovornosti, kljub temu nisem bila toliko močna, da bi besedo vedno držala.</li> <li>– Po dogovoru s člani tima smo načrtovali delo vnaprej. Enkrat me je zelo razjezilo in sem tudi neprimerno reagiral, ker me niso povabili na sestanek povabili in se niso pogovarjali o meni. Ni mi bilo všeč, ker bi bil rad prisoten in vključen v iskanje rešitev.... Želim biti del tima.</li> <li>– Vključevanje otroka s posebnimi potrebami je dobro, vendar včasih tudi težko glede na njegov razvoj, napredek in sposobnosti. Bolj se je igral, bolj smo ga opazovali in njegova prisotnost je bila zelo prijetna. Pri naših odločitvah smo ga imeli vedno pri sebi in so tako postale bolj osebne. Področje je zelo šibko, potrebno je še veliko izobraževanj in dela za njegov razvoj.</li> <li>– Je to prav, da starši odločajo, v katero šolo bodo dali svojega otroka in da so izbrali našo pomoč? Pomagali so nam, da bi se njihov otrok dobro počutil in napredoval v skladu z njegovimi sposobnostmi in zmožnostmi.</li> <li>– Kljub nekajkratnemu povabilu in poskusu vključiti starše v sodelovanje, niso hoteli prisluhni in se pogovoriti. Niso hoteli sodelovati z nami.</li> <li>– Starši so nam posredovali veliko informacij o otrokovem obnašanju doma.</li> <li>– Starši so nas opozorili, da hči ne sodeluje v šoli in ne upošteva dogovorov in je zato neuspešna, vendar se zaveda, kjer dela napako.</li> <li>– Sem pripravljena sodelovati v timu, ker se zavedam, da moj otrok potrebuje pomoč. Zaradi slabih povezav</li> </ul>	<p><i>član tima,</i></p> <p>– <i>starši otroka so sodelovali/nesodelovali kot člani tima,</i></p>
---	---

mu ne morem zagotoviti obravnave pri logopedu. Zavedam se tudi, da potrebuje pomoč pri matematiki. Za brisanje nosa bom prinesla robčke.

- Mama bo mapo pregledala, reševala bo z otrokom naloge. Na učni list zapiše datum in tudi svoje opažanja o poteku domačega dela. Tako se bo vključevala v timsko delo.
- Člani inkluzivnega in šolskega tima smo prepričani, da brez staršev ne bo napredka, zato jih vabimo k sodelovanju. Veseli smo, da so se odzvali in bili tudi aktivni, nenehno so nas spraševali in spodbujali, dajali nove ideje.
- Starše otroka smo vedno povabili z osebnim vabilom. Kljub dogovoru iz prejšnjega srečanja se nam je zdelo prav, da jim izkažemo, da so pomembni del našega tima.
- Sodelovanje staršev vrednotimo kot zelo pomembno, saj tako lažje načrtujemo, izvajamo in evalviramo vse dejavnosti, spremljamo učenkin napredek, lažje premagujemo ovire in dosežemo kolikor toliko enoten pristop na vzgojnem in učnem področju.
- Članom timov je dobrodošlo, da je bila mama z nami. Imeli smo pa večja pričakovanja do nje; pogosto je reagirala obrambno. Pričakujemo, da bo mama v prihodnjem bolj sistematično spremljala delo z otrokom.
- Dobro je bilo, da so me kot starša vključevali v delo, ker sem tako imela večji uvid v izvajanje pomoči in sem lahko povedala svoje stališče takoj, ne le na govorilnih urah.
- Starši so se vključevali bolj na sestankih, srečanjih. Pri sodelovanju z njimi je napredek tudi na področju jezika, ki jim je bil bolj razumljiv in sprejemljiv.
- Počutila sva se sprejeta, kljub temu, da nisva strokovnjaka na področju šolanja. Pomagala sva tam, kjer sva znala, spremljala sva delo in otroka sva podpirala. Za samo vključitev nas je navdušila podpora tima in skupne pogovore s člani timov. Iz tega sodelovanja smo dobili dobre izkušnje.

– *moč timskega dela,*

- Vzporedno delo s starši je pripeljalo tim do novih spoznanj ter se je pojavila večja uskladitev dela v šoli in doma. Področje je še zelo šibko, formalno. Potrebno ga je še več razvijati v smeri dejavne udeležbe staršev.
- Veliko sem se naučil/a od drugih članov timu, delo nas je povežalo in okrepilo našo moč.
- Vsi, ki so z nami sodelovali, so bili odlični. Naučili so nas pogovarjati, se poslušati in spreminjati sebe in potem še naše delo.
- Skupaj smo doživljali veselje, ker je otrok uporabil pripomoček samostojno.
- Pomagala mi je kolegica, s katero sodelujem v timu. Drugače ne bi zdržala in bi otroku spet dovolila, da je po njegovem.
- Dobro igram kitaro in imam veliko prijateljev.
- Sem odgovorna in se zavedam, da bi se morala več potruditi, ker mi veliko ljudi hoče pomagati.
- V timu sem se naučila, kako potrebno je sodelovanje. Sodelovanje, ki je načrtovano in dogovorjeno, potem steče tako, kot si predstavljaš. In tudi če ne gre vse po načrtu, se zgodi kaj drugega zaradi naše drugačnosti in našega razumevanja. Vedno je potreben pogovor o težavah, uspehih in neuspehih.
- V svetovanju in izobraževanju, ki nam ga je pripravljala inkluzivni tim, smo čutili veliko moč in podporo.
- Kot ravnateljica naše osnovne šole vrednotim, da je sodelovanje z inkluzivnim timom prineslo veliko znanj v našo šolo, predvsem pa učiteljem, ki specialnih znanj nimajo. Pri delu s starši zelo cenim delo inkluzivnega tima, ker je tudi viden napredek pri vključevanju staršev v dejavnosti šole.
- Moč smo iskali v medsebojnih razgovorih. Vsak je lahko povedal svoje mnenje in opisal svoje izkušnje. Iz tega smo vedno poskušali poiskati najbolj ustrezen rešitev za naš primer. Pogovor je bil ključ do razumevanja in odkrivanja virov moči.
- Ni bilo dovolj priložnosti za napredovanje na timskem področju, ker je zmanjkovalo časa in šolski tim je

<p>pogosto iskal le navodila za delo, ne pa skupno iskanje rešitev.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– V timskem delu vidimo naslednje prednosti: v skupnem pogovoru smo odkrivali medsebojno dopolnjevanje članov glede znanja, spretnosti, osebnih lastnosti (izpostavljanje močnih, kompenzacija šibkih področij); dopolnjevanje glede oblik dela, didaktičnih pristopov, brain storming (pridobivanje idej), izmenjava mnenj, težnja k pripadnosti in medsebojni sprejetosti, strokovno izpopolnjevanje ipd. Slabosti: organizacijski nivo (prostorske, kadrovske, časovne in sistemske ureditve).</li> <li>– Vsi smo želeli inovacijo v praksi. Bravo nam, uspelo nam je, delovni odnos je uresničljiv v šolskem prostoru!</li> <li>– V inkluzivnem timu nam je uspelo, kar smo pričakovali, pomagali smo otrokom, staršem, sodelavcem – pomagali smo jim, da spoznajo, kako so tudi oni pomembni.</li> <li>– Prilagajali smo gradiva in splečalo se je. Hvala, da ste nas naučili, kako gre lažje.</li> <li>– Naše skupno delo je prispevalo k razvoju dobre prakse.</li> <li>– Ob razgovorih z drugimi sodelavci na šoli sem znova začutila, da je moje delo precej drugačno.</li> <li>– Otroka so se v začetku pouka učenci izogibali. Niso se hoteli družiti z njim, se držati z njim za roke, se z njim igrati, ... bil je večinoma sam ali z mano – razredničarko. Ob samem pouku sem spremenila način dela s celim razredom, kot ste mi svetovali. Potem so ga začeli sprejemati, najprej samo en učenec, ki ima tudi težave (mogoče ga je bolj razumel). Po dveh mesecih opažam, da ga ostali bolj sprejemajo, saj se med odmorom občasno igrajo z njim. Sicer je opaziti še kakšno zadržanost, ampak ga vseeno vključujejo v skupino.</li> <li>– Pri otroku opažamo velik napredek. Tudi oče je zadovoljen. Napredek pri šolskem delu je velik tudi zato, ker so učiteljice z otrokom vzpostavili drugačen odnos in so se skupaj dobro ujeli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>spoznanje dosežkov sodelovanja.</i></li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ugotavljamo pozitivni premik pri učiteljih na srednji šoli, predvsem na področju izvajanja prilagoditev pri pouku, pri spremljanju in vodenju dijaka, vzpostavitev odnosa z dijakom, dogovor z njim, ki je predstavljal izhodišče za delo z njim.</li> <li>– Pri sodelovanju so se v pedagoški proces vpeljevali nove metode za delo in ustvarjali so se nova pedagoška znanja za uporabo timskega dela.</li> <li>– Razvil se je partnerski odnos s starši in otrokom. To področje je še precej podhranjeno in ga je potrebno še razvijati.</li> <li>– Ugotovili smo, da je potrebno pripraviti več izobraževanj s področja timskega soustvarjanja, ki bi lahko postal del obveznega šolanja.</li> <li>– Na šolah so timi izvedli delavnice in izobraževanja. Menimo, da so pomagali k razvoju inkluzivne prakse in so obogatili področje dela otrok s posebnimi potrebami.</li> <li>– Enkratna se nam je zdela delavnica za izdelavo pripomočkov. Kot starši smo prvič bili deležni tovrstne delavnice in smo se prepričali, da lahko enostavni pripomočki pomagajo otrokom v šoli ali doma.</li> <li>– Otroški parlament je bil izpeljan zelo dobro. Odziv otrok in učiteljev na temo drugačnosti je bil dober. Člane inkluzivnega tima so sprejemali malo drugače kot pred njegovo izvedbo.</li> <li>– Delavnice in socialne igre so doprinesle vsem, učiteljem, otrokom in nam članom inkluzivnega tima.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– V svojem timu sem cenila, da je delaven in iskren. Hvala za sodelovanje.</li> <li>– Naš tim je drugačen od drugih, ker je vsak od nas poseben, edinstven in neponovljiv. Veže nas skupno poslanstvo in to je pomoč otrokom s posebnimi potrebami.</li> <li>– Če bi se razvilo tako timsko delo na šolah, bi se prihranilo veliko denarja v družbi in bi bilo več otrok in staršev zadovoljnih. Bilo je naporno in težko. Splačalo se je! Hvala.</li> </ul>	<p><i>Sporočila o timskem soustvarjanju v pedagoški praksi</i></p>

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Naše sporočilo o timskem delu pa je pohvalno, ker vsakdo v timu posreduje določeno mero znanja in izkušenj, zato menimo, da bi se tak način dela moral vgraditi v šolski sistem.</li><li>– Želeli bi se profesionalno ukvarjati z izvajanjem pomoči v obliki delovanja inkluzivnega tima.</li><li>– Potrebno je, da projekt zaživi v praksi. Še več šol in šolskih timov potrebuje tovrstno pomoč.</li><li>– Sodelovanje inkluzivnega in šolskega tima je primer mogočega in uresničljivega. Potrebno je delovni odnos preverjati v pedagoški praksi.</li><li>– Delovni odnos bi bilo potrebno uveljaviti v celotni obravnavi otrok s posebnimi potrebami, med šolskimi timi in komisijami za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter drugimi strokovnjaki in ustanovami. Zagotovo uresničljiv.</li></ul> |  |
|--|--|